

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

*No encontro, os sentidos: efeitos da formação de  
monitores de Educação Infantil*

Sarah Cristina Peron Kopcak

Campinas – SP

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

***No encontro, os sentidos: efeitos da formação de monitores de Educação Infantil.***

Autor: Sarah Cristina Peron Kopcak

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Sarah Cristina Peron Kopcak e aprovada pela Comissão Julgadora.

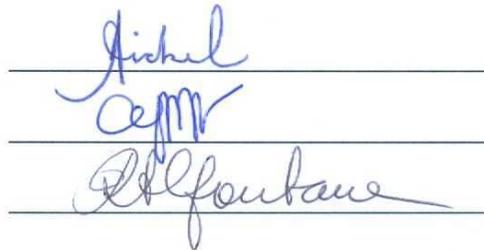
Data: 27/07/2009

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

<p>Kopcak, Sarah Cristina Peron.</p> <p>K838m No encontro, os sentidos : efeitos da formação de monitores de Educação Infantil / Sarah Cristina Peron Kopcak. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação infantil. 2. Infância. 3. Formação profissional. 4. Linguagem. 5. Relações trabalhistas. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>09-160/BFE</p>
---

**Título em inglês :** In the meeting, the senses : effects of formation of Kingergarten and Pre-school educators.

**Keywords:** Kindergarten and Pre-school education ; Childhood; Professional learning ; Language; Working relationship

**Área de concentração:** Ensino e Práticas Culturais

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseli Apaprecida Cação Fontana (Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Dickel

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Krahenbuhl Padula Furgeri

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Ayoub

**Data da defesa:** 27/07/2009

**Programa de pós-graduação :** Educação

**e-mail :** [sarahperon@hotmail.com](mailto:sarahperon@hotmail.com)

## RESUMO

A pesquisa objetivou compreender as elaborações sobre a infância e o trabalho na Educação Infantil produzidas por monitoras, a partir das interlocuções vividas no Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas, realizado entre os anos de 2003 a 2006. O Curso pautava-se na articulação entre os saberes teóricos sistematizados da profissão com os saberes práticos e cotidianos das monitoras. Assumindo Bakhtin (1986, 2003) como principal interlocutor teórico-metodológico, buscou-se levantar, através de entrevistas realizadas após a finalização do curso, indicadores de como os conceitos relativos à infância e à Educação Infantil, compartilhados no Curso, foram apreendidos e estão sendo elaborados pelas cursistas e de como estes conceitos mediatizaram sua identidade e prática profissionais. A partir dos indicadores levantados, destacaram-se, do ponto de vista da profissionalidade, o reconhecimento da dimensão educativa do cuidado e da função de monitora como educadora infantil, a reivindicação por maior participação do segmento profissional no planejamento das unidades de Educação Infantil e a requalificação dos cursos de formação continuada destinados a esse segmento, tendo em conta a dimensão teórica da formação do educador, articulada à dimensão prática. O acesso aos conhecimentos sistematizados a respeito da infância mostrou-se fundamental sob dois aspectos: a possibilidade de compreender e ressignificar a atividade da criança e as escolhas feitas pelas professoras em seu trabalho, questionando ou referendando tais escolhas, a partir do conhecimento pautado pela formação. Esta compreensão, de acordo com as monitoras, possibilitou-lhes participar das atividades educativas, mediando-as a partir de escolhas fundamentadas e mais autônomas, vislumbrando uma maior valorização deste segmento profissional, não objetivando resolver os conflitos, mas permitindo que as tensões históricas entre professoras e monitoras de Educação Infantil sejam constantemente re-elaboradas por estas profissionais.

## ABSTRACT

Taking Bakhtin (1986, 2003) as the main theoretical and methodological interlocutor, this research aimed to understand the elaborations on the childhood and the work on Child Education produced by educators (monitors), from interlocutions lived in an Improvement Course for these professionals, organized and conducted by the Training Coordination of the Campinas Municipal Education Network, between the years 2003 to 2006. After the conclusion of the course, based on the link between the systematic theoretical knowledge of the profession with the practical and everyday knowledge of the monitors, it was raised, through interviews with the Course Educators, indicators of how the concepts related to childhood and the Child Education, shared in the course, were seized and are being drawn up by them, and how these concepts mediated their identity and professional practice. From the indicators raised, stood out, in terms of professionalism, the recognition of the educational dimension of care and the role of the monitor as a child educator, the demand for greater participation of the professional sector in the planning of the units of Child Education and the retraining of the Continued Formation Courses destined to this segment, given the theoretical dimension of teacher training, linked to the practical dimension. The access to the systematic knowledge concerning childhood proved to be crucial in two aspects: the possibility to understand and re-signify the child's activities and the choices made by teachers in their work, questioning or endorsing such choices. This understanding, according to the monitors, allowed them more based and autonomous interventions in their work, which contributed to a greater appreciation of this professional segment and the re-elaboration of the historical tensions between teachers and monitors.

*Este trabalho de pesquisa é dedicado a todas as  
crianças e a todas as educadoras infantis do  
município de Campinas.*

## **Agradecimentos**

*As coisas estão no mundo, só que eu preciso aprender.  
(Paulinho da Viola, na música “Coisas do mundo, minha nega”)*

***Aos que me ajudaram a aprender das coisas que aqui estão, meus agradecimentos:***

*Ao Criador, Senhor de todos os mundos, cuja bênção da vida me concedeu.*

*Aos meus pais, Israel e Anadir, presença que ressoava mesmo com a distância, pela confiança e pelo amor sem falta e sem fim. Retribuo em igual tamanho.*

*Ao meu esposo Uiram, amor da minha vida, hoje e sempre, pela paciência, dedicação, apoio e o carinho de sempre, nas horas certas e incertas...*

*À Roseli, professora, orientadora e amiga, pela sabedoria compartilhada e pela mão que me guiou nesta caminhada, sem a qual eu não poderia.*

*Às monitoras de Educação Infantil trazidas a esta pesquisa, Valéria, Alice, Liliane, Marisa, Joana e Vilma, exemplos de mulheres perseverantes e educadoras dedicadas, o meu mais profundo reconhecimento e a minha mais intensa gratidão, pela confiança em trocar comigo suas impressões pessoais e seus saberes profissionais. Sigo com vocês.*

*À minha colega professora-formadora no Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, por compartilhar e construir comigo esta experiência de formação, um dos mais importantes e gratificantes episódios de nossas experiências profissionais.*

*Aos colegas do Grupo Aula, pelas trocas produtivas, diante das dúvidas e das angústias compartilhadas.*

*Às queridas professoras da Banca Examinadora, pela amizade e pelas contribuições fundamentais ao andamento e conclusão deste trabalho.*

*Às minhas colegas educadoras infantis (professoras, monitoras, especialistas), por compartilharem comigo objetivos comuns de uma educação de qualidade para as crianças pequenas de nossa cidade e de nosso país.*

*A todos os meus familiares, amigos e amigas que estiveram presentes ao meu lado, pelos momentos de descontração, alegria e encorajamento.*

*A todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, ajudaram-me na construção deste trabalho, meus agradecimentos.*

# SUMÁRIO

<i>Começo de conversa</i> .....	3
<b><i>I. O arcabouço teórico-metodológico da pesquisa: de que lugar se focaliza o outro?</i></b> .....	13
1. <i>A compreensão como responsividade</i> .....	16
2. <i>A dialogia como princípio da pesquisa</i> .....	18
3. <i>Vozes e tempos articulados na pesquisa</i> .....	20
<i>As muletas da memória</i> .....	21
<i>As entrevistas</i> .....	24
<b><i>II. O contexto de sentidos da investigação</i></b> .....	29
1. <i>Vozes do grande tempo</i> .....	29
<i>Crianças e menores, creches e jardins-da-infância – sentidos sociais em jogo</i> .....	32
<i>O binômio higiene-educação</i> .....	33
<i>A expansão do atendimentos à criança como assistência em consequência da modernização das relações de trabalho</i> .....	36
<i>O atendimento à criança como direito das mulheres</i> .....	37
<i>O atendimento à criança como educação compensatória</i> .....	40
<i>A criança como co-construtora de conhecimento e cultura</i> .....	41
<i>A reorganização das creches e pré-escolas como espaços de Educação Infantil</i> .....	44
2. <i>Monitoras de Educação Infantil: sentidos de uma profissão</i> .....	51
<i>A função de monitora do ponto de vista dos ordenamentos jurídicos</i> .....	53
<i>As relações monitoras/professoras na dinâmica cotidiana dos CEMEIs</i> ...58	
<i>Gênero e profissionalidade das monitoras de Educação Infantil: constituição, nuances, contradições</i> .....	63
3. <i>A trama de sentidos em jogo no Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras</i> .....	67

<i>As condições de produção do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras no contexto das políticas educacionais municipais.....</i>	67
<i>A proposta do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras como uma demanda por formação.....</i>	75
<i>O Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras: princípios de uma formação contextualizada.....</i>	80
<i>O trabalho formativo nos encontros.....</i>	84
RELATOS ORAIS SOBRE A PRÁTICA.....	86
ATIVIDADES DE REGISTRO.....	87
OUTRAS LINGUAGENS.....	90
DINÂMICAS DE INTERAÇÃO ENTRE GRUPOS.....	91
MOMENTOS DE REFLEXÃO E AVALIAÇÃO.....	91
<i>O planejamento durante o Curso – a dinâmica entre planejamento cheio e planejamento vazio.....</i>	92
<b><i>III. Os sujeitos da pesquisa: monitoras de Educação Infantil da Rede de Campinas.....</i></b>	97
<b><i>1. As monitoras desta pesquisa: escolhas mediadas por aproximações e os efeitos desse encontro.....</i></b>	97
<i>Valéria – (2005-2006).....</i>	98
<i>Alice - (2005-2006).....</i>	102
<i>Liliane – (2004).....</i>	105
<i>Marisa – (2004).....</i>	110
<i>Joana - (2003).....</i>	115
<i>Vilma - (2003).....</i>	120
<b><i>IV. No encontro, os sentidos produzidos.....</i></b>	127
<b><i>1. Sentidos da Educação Infantil e do “ser monitora”.....</i></b>	128
<i>Formação profissional.....</i>	129
<i>A relação teoria/prática.....</i>	136
<i>Monitoras e professoras.....</i>	143
<i>Os sentidos do trabalho.....</i>	151

<b>2. Sentidos da infância.....</b>	<b>164</b>
<i>A criança – de sementinha a sujeito de direitos.....</i>	<i>165</i>
<i>A criança filha da natureza e a criança com ser social.....</i>	<i>168</i>
<i>A criança como maturação e a criança como personalidade social.....</i>	<i>180</i>
<i>A criança como filho e a criança como educando.....</i>	<i>186</i>
<i>A criança como menino e menina – as relações de gênero.....</i>	<i>189</i>
<i>Através dos fragmentos.....</i>	<i>191</i>
<b><i>Considerações finais: sentidos encontrados, elaborações em continuidade.....</i></b>	<b><i>193</i></b>
<b><i>Referências bibliográficas.....</i></b>	<b><i>199</i></b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>207</b>
<b><u>ANEXO 1</u> - MATERIAL DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO UTILIZADO COMO “MULETAS DA MEMÓRIA” NAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>207</b>
<b><u>ANEXO 2</u> – QUESTÕES MOBILIZADORAS PARA A ENTREVISTA COM MONITORAS.....</b>	<b>211</b>
<b><u>ANEXO 3</u> – DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS ESCRITOS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA MONITORAS UTILIZADOS COMO “MULETAS DA MEMÓRIA” EM CADA ENTREVISTA.....</b>	<b>215</b>

*“Contar é muito, muito difícil. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado.”*

(João Guimarães Rosa)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> ROSA, João Guimarães. “Grande Sertão: Veredas.” Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 200.

## *Começo de conversa*

*“Se conviver é conversar,  
esse falatório sem pausa,  
onde o silêncio é mais temido  
que palavrão dentro de casa,  
faz da vida inteira um entulho  
de vozes de bar, de barulho.”  
(Alberto da Cunha Melo)<sup>2</sup>*

Este estudo tematiza um curso de aperfeiçoamento oferecido a monitoras de Educação Infantil pela Coordenadoria de Formação, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 2003 a 2006. Pautando-se na busca de uma maior qualidade no atendimento educativo de crianças de 0 a 6 anos, essa iniciativa da Coordenadoria de Formação foi projetada e conduzida por profissionais da própria Rede Municipal de Ensino, envolvendo Coordenadoras Pedagógicas, Orientadoras Pedagógicas, Supervisoras Educacionais, Diretoras Educacionais e professoras.

A denominação **monitoras**, empregada na proposta do referido Curso e neste trabalho, é uma referência ao modo pelo qual, no cotidiano dos centros e escolas de Educação Infantil, são chamadas as profissionais encarregadas da educação e do cuidado das crianças de 0 a 3 anos. Dividindo com professoras, estas com formação específica para o exercício da docência, o atendimento a esta faixa etária na Rede Municipal de Ensino<sup>3</sup>, esse segmento profissional, denominado, no atual “Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos”<sup>4</sup>, como Agentes de Educação Infantil, pertencentes ao Quadro Geral de Cargos, até o momento desse estudo, era majoritariamente constituído por mulheres com graus de escolarização distintos.

A trajetória desse segmento de profissionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas inicia-se em 1989, com a incorporação das creches à Secretaria Municipal de Educação. Até então, as creches faziam parte das atribuições da Secretaria de Promoção

---

<sup>2</sup> Alberto da Cunha Melo (1942), poeta brasileiro, em “Falar, Falar”, do livro “Dois caminhos e uma oração” (a Girafa).

<sup>3</sup> Para a faixa etária de 4 a 6 anos, não há monitoras trabalhando junto com as professoras, salvo em caso de necessidades específicas.

<sup>4</sup> Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – lei nº 12.985, de 28 de junho de 2007.

Social, e eram coordenadas por assistentes sociais. Sua incorporação à Secretaria de Educação implicou o reordenamento da divisão de tarefas e da atribuição de responsabilidades no interior dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs). Com a inserção de professores e pedagogos nos CEMEIs, tanto esses profissionais quanto as monitoras passaram a reclamar das ambiguidades em relação aos lugares ocupados na instituição e à delimitação das tarefas que lhes cabem na instituição. Nessa disputa, os professores e os especialistas do âmbito pedagógico sempre recorreram a sua formação específica para validar posições, delimitar territórios e defender seus interesses como trabalhadores. De sua parte, as monitoras invocavam, como argumento, o maior tempo de experiência e de responsabilidade pelo atendimento das crianças, uma vez que já vinham atuando nas creches antes de sua administração ficar sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

No confronto entre formação específica e saberes da experiência prática, desempenhando papéis e ocupando lugares sociais<sup>5</sup> diversos dos professores, as monitoras passaram a manifestar “insatisfações em relação ao conteúdo significativo de suas tarefas” (Dejours, 1992). No cotidiano das relações de trabalho vividas no interior dos CEMEIs, tornaram-se freqüentes as queixas com relação à desqualificação da experiência prática acumulada durante anos de atuação com crianças pequenas e ao fato de serem tratadas como cumpridoras de propostas de trabalho elaboradas exclusivamente pelos professores, o que as fazia sentirem-se como meras “cuidadoras” de crianças e não como educadoras. O sentimento de desqualificação da experiência prática e de desvalorização como profissionais foi sendo reforçado pela comparação entre salários e duração da jornada de trabalho dos dois grupos de profissionais.

Ao longo do processo de inserção das creches na Secretaria Municipal de Educação, ações de formação continuada foram desenvolvidas com as monitoras, na forma de cursos de curta duração e de grupos de formação centrados em atividades de caráter prático e imediato. No entanto, muitas dessas profissionais não participavam desses cursos, nem dos

---

<sup>5</sup> Entendo, aqui, com FONTANA (2005), como “papel social” aquilo que se define institucionalmente para a profissão, não sendo algo pleno, totalitário, e “lugar social” como a maneira de ocupação efetiva desse papel, isto é, como se está nesse papel, cotidianamente, constituindo-se dentro de certas condições de produção e na interlocução com outros sujeitos.

grupos de formação organizados pela Secretaria Municipal de Educação, tanto em função da impossibilidade de horário, de restrições definidas pelas chefias das próprias Unidades Escolares quanto do desinteresse provocado por algumas experiências de formação que, segundo as monitoras, eram repetitivos e restringiam-se ao básico, sem lhes possibilitar elaborações mais complexas relativas a sua própria atividade.

As insatisfações apreendidas e a demanda por formação em moldes distintos daqueles até então experimentados levaram a Coordenadoria de Formação, em 2003, à organização de um curso de longa duração, com caráter de aperfeiçoamento profissional, que oportunizasse tanto uma retomada das experiências práticas dessas profissionais no cotidiano dos centros e escolas de Educação Infantil, quanto que lhes assegurasse o acesso a um embasamento teórico sobre questões relacionadas à infância, à Educação Infantil e ao próprio exercício profissional.

A condição de aperfeiçoamento com que o Curso foi instaurado não só representou uma mudança de enfoque nas relações de formação continuada vigentes até então, como respondeu a anseios antigos na Rede, tanto da parte das monitoras quanto de uma parte dos profissionais do quadro docente que entendiam que uma formação continuada consistente e contextualizada deveria contribuir para a valorização do trabalho dessas profissionais, para o fortalecimento de sua confiança no próprio trabalho e para uma maior compreensão da dimensão pedagógica de sua atuação.

Desde sua proposta, o Curso assentou-se no princípio de que “a formação, em pessoas adultas, é basicamente uma mobilização de experiências adquiridas, cuja reutilização com significados distintos gera novos saberes” (BOLÍVAR, 2002, p.105-106). A partir desse princípio, desenhou-se uma proposta de formação baseada na articulação, pelo cotejamento, de duas instâncias de produção de sentidos no e sobre o trabalho: o eixo dos conhecimentos e princípios sistematizados pela Pedagogia, Antropologia, Sociologia, História e Psicologia acerca das especificidades da infância, do desenvolvimento infantil e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a criança de 0 a 6 anos e o eixo dos saberes já construídos pelas monitoras sobre a criança e o trabalho a ser desenvolvido com ela na atividade cotidiana dos CEMEIs.

Dessa perspectiva, recuperar o máximo possível dos saberes práticos e teóricos acerca da educação das crianças pequenas, construídos e desenvolvidos nas relações

cotidianas de trabalho, nem sempre explicitados, nem registrados por escrito, tornou-se um dos objetivos do Curso. Considerou-se, no planejamento das atividades, que os indicadores dos significados e sentidos acerca da Educação Infantil elaborados no trabalho cotidiano pelas monitoras materializar-se-iam em seus relatos sobre a rotina diária nos CEMEIs, feita de relações afetivas, pessoais e profissionais das monitoras com as crianças, mediada pelos saberes que as monitoras detêm, como mães e mulheres, acerca das necessidades básicas das crianças pequenas, ligadas à sua integridade física e ao seu bem estar no grupo e também por seus saberes como educadoras, construídos nas propostas, atividades, brincadeiras, relações de sociabilidade e de cuidado com os pequenos. Além dos relatos sobre a rotina, seus comentários sobre ela e as indagações dela nascidas foram entendidos como fontes preciosas de indicadores (SME et al., 2003)

Considerou-se também que é do cotidiano do trabalho e das relações tecidas entre as monitoras, as crianças, os profissionais que compõem a escola e os pais, que emergem as demandas formativas, no formato de indagações acerca das crianças e seus modos de comportamento (*Por que as crianças brigam tanto, batendo e mordendo? Por que não obedecem mais, se antigamente obedeciam? Por que choram quando a mãe vai embora? Eles põem tudo na boca! Por que não conseguem ficar parados, quando temos que levar os outros ao banheiro?*), acerca do que compartilhar com elas (*Os bebês têm que desenhar? Temos que ensinar o nome e as letrinhas para os maiorzinhos?*) e também acerca das condições de trabalho, da divisão de tarefas e de responsabilidades no interior dos CEMEIs (*Eu acho que tem muita criança... Quem tem que limpar e dar banho, a professora ou eu, ou nós duas? Quem tem que contar histórias? Eu conto! Os pais vêm conversar mais comigo, mas quem faz as reuniões é a professora, enquanto eu fico cuidando... Não dá tempo de 'dar o pedagógico', só de cuidar!*).

No desenho do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, definiu-se que caberia às professoras-formadoras assegurar o acesso às referências teóricas e orientar seu estudo no diálogo com as compreensões dessas referências pelas monitoras e com os conhecimentos e questões trazidos por elas de sua experiência profissional.

Estruturado então sobre o tripé formado pelos *significados e sentidos acerca da Educação Infantil elaborados no trabalho/pelo trabalho cotidiano*, pelas *demandas formativas apresentadas pelas monitoras* e pelas *referências sistematizadas sobre a*

*Educação Infantil*, o Curso não deixou de levar em conta a relevância das intervenções externas às relações profissionais imediatas produzidas no CEMEIs que, constantemente, permeiam o percurso de trabalho de professoras e monitoras, entrelaçando-se aos sentidos que dele e sobre ele elaboram. Dentre essas intervenções destaco tanto as implicações da estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação como um todo, que define tarefas, responsabilidades e hierarquias, as relações de disputa e de enfrentamento no interior dos CEMEIs, entre professoras e monitoras, justificadas com base na falta de *formação específica*, já comentadas anteriormente, a condição de vida e as demandas das famílias das crianças atendidas, a situação e as demandas das famílias das próprias profissionais, a comunidade em que vivem e onde se encontram seus locais de trabalho, sua condição feminina de trabalhadoras, posto que são mulheres, na maioria dos casos, enfim, suas próprias histórias de vida – a infância, a escolarização, a formação inicial e os demais processos formativos dos quais participam.

Atuei como professora-formadora<sup>6</sup> nesse Curso, desde o primeiro ano de seu funcionamento em 2003 até meados de 2006, época em que foi encerrado. No decorrer da vivência que experimentava, tendo trabalhado com turmas nos três períodos de oferecimento do Curso, este foi se destacando como objeto de interesse, não só por ser uma experiência inédita, mas também pela riqueza de sentidos que nele se produzia. Afinal, que contribuições esse Curso poderia deixar a grupos que se disponham a realizar outros cursos nestes moldes?

As experiências narradas pelas monitoras suscitavam-me indagações: quais eram os parâmetros de escolha para a condução da prática pedagógica, utilizados pelas monitoras em suas vivências com as crianças pequenas? Como elas organizavam, no trabalho, as suas experiências profissionais, dando visibilidade a toda uma trajetória já trilhada? Quanto de suas histórias de vida pessoal, escolar e de formação profissional indiciava-se nestas escolhas?

Seus comentários e perguntas acerca dos textos estudados também mobilizavam perguntas relativas aos sentidos que estavam sendo elaborados por elas: por que processos

---

<sup>6</sup> Em função de uma parceria de trabalho com outra professora de Educação Infantil da Rede, na época, colega do mesmo CEMEI, bem como de todas as reflexões compartilhadas neste processo, utilizo a primeira pessoa do plural em alguns trechos da escrita do texto em que me refiro às experiências no Curso.

de elaboração passavam as palavras enunciadas por nós, formadoras? De que sentidos as palavras ditas, lidas e propostas por nós, professoras-formadoras, se revestiam no encontro com as maneiras de fazer, significar e valorar desenvolvidas pelas monitoras no curso de sua experiência como profissionais? Como as palavras privilegiadas na formação mediatizavam as relações de conhecimento que as monitoras elaboravam de seu trabalho? E também, como essas palavras eram mediatizadas, em sua elaboração ativa, pelos sentidos e significados já consolidados e em elaboração pelas monitoras em suas histórias de vida? Em que medida as palavras da formação tornavam-se palavras das monitoras, e com que nuances valorativas?

Fui-me dando conta da complexidade das questões envolvidas na articulação entre os significados do trabalho com as crianças, centrados na atividade cotidiana com elas e as elaborações sistematizadas sobre a infância e suas especificidades, o desenvolvimento infantil e o trabalho pedagógico. Essa articulação remetia a dois modos de produção de conhecimento, não apenas distintos, mas diferenciados em termos de legitimidade e de poder. Bakhtin (1996, 2003) os aborda em suas discussões, referindo-se a eles como ideologia do cotidiano e sistemas ideológicos constituídos.

A ideologia do cotidiano é definida por Bakhtin como “a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga” (1986, p.118). Seu domínio são os significados e sentidos desordenados e não fixados em um sistema; nascem dos encontros casuais e fortuitos e das condições de produção e reprodução da vida. Os sistemas ideológicos constituídos, por sua vez, configuram esferas diversas, especializadas e formalizadas de significados relativos à moral, à ciência, à arte, à religião. Têm caráter de oficialidade e são entendidos como relativamente dominantes.

Essas duas formas de produção de sentidos, distintas em suas condições de produção, em seus graus de estabilidade e de legitimidade, articulam-se em relação recíproca no processo global de produção e reprodução social. Os sistemas ideológicos constituídos nascem da ideologia do cotidiano, cristalizam-se a partir dela e mantêm-se vivos em sua vinculação a ela, visto que qualquer obra de arte, qualquer padrão cognitivo, estético ou ético só se mantêm socialmente vivos se submetidos a uma avaliação crítica. Nas palavras de Bakhtin (1986):

(...) essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. Esta coloca a obra [ou

os padrões cognitivos, éticos e estéticos] numa situação social determinada. A obra [ou os padrões cognitivos, éticos e estéticos] estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica. Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra [ou os padrões cognitivos, éticos e estéticos] é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significante. (p.119)

Por sua vez, os sistemas ideológicos constituídos exercem uma forte influência e dão o tom da ideologia do cotidiano. Por serem relativamente dominantes, eles se sobrepõem, no nível simbólico, às diferenças reais, fundadas em uma distribuição desigual do trabalho material e interpretativo, da riqueza e do poder, apresentando-se como concepção legitimada de mundo da/para a sociedade.

No entanto, o caráter culturalmente homogeneizador dos sistemas ideológicos constituídos não é apenas reproduzido. Nas avaliações críticas, mediadas pela ideologia do cotidiano, os sistemas ideológicos constituídos são reinterpretados, recriados, expressando a heterogeneidade real em que a produção ideológica se assenta.

Olhar para o Curso de que eu havia participado, mediada por essas categorias, ressignificou-o e também a formação nele implicada, como um espaço político de negociação e confronto entre grupos distintos em termos de interesses, motivações, poder e legitimidade no tocante ao exercício da educação formal e aos modos de produção e de legitimação de conhecimentos sobre/nesse campo.

Terminado o Curso essas questões me acompanhavam. *Como formadora, mais do que uma avaliação formal de seus resultados, minha curiosidade dizia respeito à experiência das monitoras, às compreensões elaboradas por elas, às relações produzidas no Curso e àquilo que elas haviam reafirmado ou coibido.* Ao ouvi-las eu reconhecia indícios de que o estudo das referências teóricas, além de possibilitar seu acesso a outras linguagens e formas de elaboração do conhecimento sobre o trabalho, suscitava réplicas tanto de concordância, quanto de desconfiança e negação, bem como indagações, debates, elaboração de argumentos, solicitações de explicações, etc. Em seus dizeres, durante a realização do Curso, eu identificava movimentos de re-conhecimento e de estranhamento frente àquilo que se propunha e me perguntava: o que ficaria do Curso em cada uma delas?

Como os conceitos e informações sobre infância e educação infantil e as práticas deliberadamente compartilhadas no Curso de Aperfeiçoamento repercutiriam naquilo que elas já dominavam e naquilo em que acreditavam, no trabalho e na identidade profissional de cada uma delas?

Assumindo Bakhtin (1986, 2003) como principal interlocutor teórico-metodológico, procurei, neste estudo, compreender as concepções elaboradas pelas monitoras que, como protagonistas sociais concretas do Curso, produziram-no como relação social e vivência pessoal. Para tanto procurei levantar indicadores dos sentidos elaborados pelas monitoras a partir do cotejamento entre seus dizeres sobre o que aprenderam no Curso, o que dele incorporaram e os discursos proferidos e as práticas divulgadas nesse processo formativo, elegendo como questão de investigação a seguinte: *Como os conceitos e informações sobre infância e Educação Infantil, que foram deliberadamente compartilhados no Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, mediatizaram a identidade (o que é ser monitora) e a prática (o que é trabalhar como monitora) das cursistas como monitoras de Educação Infantil nesta Rede de ensino?*

De modo a levantar indícios dos sentidos elaborados pelas monitoras, realizei, com seis delas, entrevistas em que busquei ouvi-las, um, dois ou três anos depois de concluído o Curso<sup>7</sup>, a respeito do que ficara nelas, daquilo que se compartilhara, como memória (**O que elas enunciavam** a respeito do Curso?), como sentidos relevantes a sua identificação e singularização enquanto monitoras de Educação Infantil (**Como elas enunciavam** os conceitos, informações sobre Educação Infantil e infância e indicações de práticas que foram com elas compartilhados nas relações de ensino no contexto específico do Curso de Aperfeiçoamento? **Que sentidos destacavam como relevantes** a sua identificação e singularização enquanto monitoras de Educação Infantil?) e como práticas efetivas de trabalho (**Que efeitos do Curso reconheciam ou relacionavam** com suas práticas efetivas de trabalho?).

Dessas entrevistas resultaram enunciados a respeito do Curso, a respeito de concepções, conceitos, informações e indicações de práticas sobre Educação Infantil e infância e de sentidos relativos à sua identificação e singularização como monitoras, que

---

<sup>7</sup> Na apresentação das monitoras, posteriormente, será explicitada a distância temporal entre Curso e entrevista, para cada um dos sujeitos, entendendo que o tempo poderá ser um elemento diferenciador nos sentidos enunciados.

remetem tanto àquelas interações vividas durante o Curso de Aperfeiçoamento, caracterizadas como relações de ensino explícitas para os sujeitos nelas envolvidos, quanto àquelas instauradas pelas entrevistas que, como pesquisadora, solicitei às monitoras de quem eu fora professora-formadora. Nesse sentido, o material de trabalho desta pesquisa é a linguagem em funcionamento nas interações produzidas nessas duas condições específicas – relações de ensino e entrevista - nas quais nos encontramos em diferentes momentos e em diferentes papéis.

Ao me referir a esse material como “linguagem em funcionamento nas interações vividas”, situo-me em uma concepção específica: a linguagem como forma de interação humana (Bakhtin, 1986) que, mais do que possibilitar a comunicação, instaura e constitui os interlocutores em relações sociais específicas e historicamente organizadas. Mediados pela linguagem, os interlocutores buscam significar ativamente os enunciados postos em circulação, antecipam possibilidades de compreensão, polemizam entre si, completam-se, respondem um ao outro. Na linguagem e pela linguagem, os interlocutores revelam uma posição - emoções, juízos de valor etc. - afetando-se reciprocamente, constroem-se e são construídos nos/pelos textos<sup>8</sup> que compartilham, constituindo vínculos e compromissos não existentes previamente à interlocução.

Ancorada nas formulações teóricas de Bakhtin, tenho procurado compreender com elas, não só o lugar da linguagem nos processos educativos, mas seus modos de funcionamento na circulação e produção de conhecimentos e nas transformações por que os sujeitos passam nas (e a partir das) relações de ensino.

Além da especificidade com que a linguagem é abordada, este estudo também se caracteriza por inscrever-se no campo, ainda pouco explorado, dos estudos sistemáticos sobre os efeitos de sentido produzidos pelos/nos cursos de formação continuada, que se realizam numerosamente por todo o país. Nesse sentido, a presente pesquisa, motivada pelo desejo de “*extrair do turbilhão do vivido uma compreensão do viver*”, conforme a poética expressão utilizada por Magnani (1997, p. 12, destaque meu), ao documentar e analisar processos e experiências desencadeados pelo Curso de Aperfeiçoamento de Monitoras,

---

<sup>8</sup> Entende-se texto em seu sentido amplo como “qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2003, p. 307).

apesar de seu caráter local, compromete-se com questões mais amplas que devem, podem e pedem para ser conhecidas e discutidas.

Entre essas questões, interessou-me em especial a da relação entre o Curso de Aperfeiçoamento e a identidade profissional das participantes. Entendendo que a *“identidade [...] não é um dado adquirido ou um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”* (KRAMER e SOUZA, 1996, p. 22), motivava-me a possibilidade de apreender a construção de conceitos do “ser monitora”, puxando *“(...) os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história.”* (KRAMER, 1993, p. 71).

Justificada a pesquisa, cabe destacar também que um estudo dessa natureza pode fornecer elementos, pistas e contribuições para que se pensem e se formulem propostas para políticas de formação inicial e/ou continuada de educadores, professores e profissionais de Educação Infantil.

No texto ora apresentado, tomo como ponto de partida o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa, procurando caracterizar de onde e como foram focalizadas e analisadas as questões mobilizadoras deste estudo. Em seguida, apresento o contexto de sentidos da investigação, reunindo elementos constitutivos da memória da Educação Infantil no Brasil e em Campinas, a configuração da função de monitoras na Rede Municipal de Ensino de Campinas e as condições de produção do Curso de Aperfeiçoamento desenvolvido para/com essas profissionais. Na sequência, apresento os sujeitos da pesquisa e analiso suas elaborações sobre as concepções de infância e de trabalho na Educação Infantil, indicadas em seus longos depoimentos sobre o Curso de Aperfeiçoamento.

## ***I. O arcabouço teórico-metodológico da pesquisa: de que lugar se focaliza o outro?***

*Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (Bakhtin, 2003, p. 400)*

O interesse em levantar indicadores dos sentidos elaborados pelas monitoras sobre e a partir do Curso de Aperfeiçoamento inscreveu esta pesquisa no conjunto de questões relativas às formas de apropriação e de incorporação da cultura na formação continuada de profissionais de educação.

Considerando que a formação continuada de profissionais, como toda atividade educativa, é um procedimento deliberado de formação ideológica, que visa a intervir naquilo que já está instalado como significação nos sujeitos para que novos sentidos se integrem àqueles já existentes e venham a compor, com eles, novas linguagens, e que isso supõe um trabalho simbólico efetivo no nível constitutivo dos sujeitos, ao me propor a apreender o que ficara do Curso de Aperfeiçoamento para as monitoras e compreender como elas haviam significado o que fora com elas compartilhado, vi-me diante de processos complexos implicados na produção de sentidos entre sujeitos, mediados pela palavra.

Tais processos, ainda que não sejam observáveis diretamente, uma vez que dizem respeito à chamada “vivência interior” ou subjetiva, que remete à atividade mental ou psíquica dos sujeitos, indiciam-se, de acordo com Bakhtin (1986, 2003), nos enunciados produzidos por esses sujeitos, porque a atividade psíquica é semiótica. Ela existe na forma de signos e como tal tem um sentido, é compreensível. Ela se materializa para o próprio indivíduo e externaliza-se para o outro em signos reais e tangíveis que são compreensíveis e analisáveis por intermédio de outros signos, igualmente reais e tangíveis. Os signos, por sua vez, são uma produção histórico-cultural.

De modo a explicitar o conceito de signo para Bakhtin, recorro a Miotello (2005, p. 170). De acordo com sua explanação, os objetos materiais do mundo recebem função no

conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e passam a significar além de suas próprias particularidades materiais, configurando o que Bakhtin chama de signos. Todo signo tem, assim, uma dupla materialidade: a materialidade físico-material e a materialidade histórico-social (significação) e seu lugar de constituição e de materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados em atividades humanas de diferentes esferas.

Assim, de acordo com Bakhtin, não há um “abismo” entre a atividade mental interior e sua expressão, uma vez que ambas são atividades semióticas. A atividade mental adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais e, no processo de externalizar-se para o outro, é explicitada, clarificada pelos signos sociais. Uma vez realizada, a expressão externalizada exerce efeitos sobre a atividade mental, aumentando sua clareza, estabilidade e orientação social. Assim, é impossível, na perspectiva assumida por Bakhtin, conceber a atividade mental desligada da significação, que é o terreno comum entre o individual e o social, como também é impossível conceber a atividade mental desligada de suas condições reais de produção, determinadas pelo contexto social imediato de sua produção e pelas condições históricas mais amplas da produção cultural em que ela se inscreve.

É na situação real de comunicação, entendida como relação social historicamente determinada, que o signo “recebe *um ponto de vista*” (MIOTELLO, 2005, p.170, grifo do autor). Ou seja, além de sua dupla materialidade, todo signo é portador de um ponto de vista, que se relaciona com as posições, com os lugares sociais efetivamente ocupados pelos indivíduos na relação social de comunicação. É do lugar social ocupado que o indivíduo se relaciona com o real mediado pelo signo e confere a este último uma tonalidade valorativa de verdade ou falsidade, de positividade ou negatividade. O caráter valorativo de todo signo o faz coincidir com o domínio do ideológico, de forma que, para Bakhtin, todo signo é ideológico e a ideologia é a “expressão de uma tomada de posição determinada” (MIOTELLO, 2005, p.169).

Nesse sentido, o estudo da ideologia é inseparável do estudo da linguagem, bem como o estudo do psiquismo é inseparável do estudo da linguagem e da ideologia. A palavra, de acordo com Bakhtin (1986), é o “território comum, tanto do psiquismo subjetivo individual quanto da ideologia” (p. 57). Do ponto de vista da ideologia, a palavra

se constitui como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico na medida em que a interação verbal é o campo privilegiado da comunicação social contínua. Do ponto de vista do psiquismo, embora tudo o que ocorre no organismo adquira um valor semiótico e possa tornar-se expressivo, constituindo as diversas linguagens verbais e não verbais, a palavra é seu material semiótico privilegiado, por sua plasticidade, ou seja, por adequar-se tanto ao discurso interno quanto a sua formalização exterior.

Como material semiótico, a palavra, signo ideológico por excelência, pode ser compreendida, ou seja, assimilada psiquicamente, sempre em um movimento de encontro e confronto com os signos apropriados, elaborados e singularizados, que já constituem o psiquismo, a consciência individual. Sendo assim, “todo processo de criação ideológica passa pelo psiquismo” (BAKHTIN, 1986, p.57), assim como todo elemento ideológico interno afirma-se na sua expressão ideológica.

Nas palavras do autor:

Todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência [...] e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior. (BAKHTIN, 1986, p.57)

Se não for compreendido e experimentado, na medida em que entra em contato com o indivíduo, o signo exterior é pura coisa física (BAKHTIN, 1986, p. 64). E, assim como o signo externo só tem sentido se penetrar na atividade psíquica, a atividade psíquica só pode ser apreendida se o discurso interno for exteriorizado, existindo entre o psiquismo e a ideologia uma “interação dialética indissolúvel”, o que faz com que o psiquismo se transforme em ideologia e vice-versa (p. 65).

O signo ideológico tem vida na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. A atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior. [...] O psíquico goza de extraterritorialidade em relação ao organismo. É o social infiltrado no organismo do indivíduo. E tudo que é ideológico é extraterritorial no domínio sócio-econômico, pois o signo ideológico, situado fora do organismo, deve penetrar no mundo interior para realizar sua natureza semiótica. (BAKHTIN, 1986, p.64)

Sendo assim, para Bakhtin, os processos de produção de sentidos não são da ordem do individual. Eles se produzem nas interlocuções entre sujeitos que ocupam determinados lugares sociais, em determinadas condições sociais de produção, como encontro e confronto entre consciências, entre discursos. A própria introspecção, entendida como

relação do sujeito consigo mesmo, é uma relação tão social quanto a relação do sujeito com o outro, uma vez que materializada e possibilitada pela mediação semiótica.

### ***1. A compreensão como responsividade***

Dessa perspectiva, a compreensão evidenciou-se como uma categoria chave para a aproximação dos sentidos produzidos no Curso de Aperfeiçoamento. Compreender um signo, segundo Bakhtin (1986), “consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (p. 34).

A compreensão de um interlocutor pelo outro, e de um sujeito por si mesmo, no movimento da introspecção, é produzida na relação entre signos inscritos no horizonte social em que foram elaborados, produzidos e enunciados. A compreensão, portanto, é o cotejamento entre os signos que já constituem os interlocutores em interação e aqueles signos de que se apropriam nas interações sociais nas quais estão inseridos. A compreensão é um confronto entre sentidos que não se excluem, antes, interseccionam-se de diferentes maneiras.

As compreensões que procurei apreender neste estudo foram as das monitoras em relação aos conhecimentos teórico-práticos sobre a infância e sobre a Educação Infantil, que foram com elas compartilhados, e sobre os modos como esses conhecimentos fizeram sentido em suas experiências profissionais.

Os conhecimentos, conforme Bakhtin (1986), organizam-se como sistemas ideológicos constituídos e como ideologia do cotidiano. Os sistemas ideológicos constituídos reúnem conjuntos de elaborações sistematizadas, relativamente estáveis, que são consideradas oficiais e legítimas dentro de determinada sociedade. Sua apreensão e elaboração passam pela ideologia do cotidiano, entendida como o conjunto de sentidos produzidos na imediaticidade das relações cotidianas e que ainda não foram fixados em um sistema organizado.

Essas dimensões do conhecimento dispõem de graus de legitimidade e de poder distintos e se elaboram e re-elaboram reciprocamente, em relações de reprodução e de não reprodução. A relação de poder que as diferencia e sustenta também se imprime no processo de sua apropriação e elaboração em uma contínua e irredutível tensão entre as

forças de reprodução (estabilizadoras e homogeneizadoras dos sentidos) e de não reprodução (de dispersão e difusão dos sentidos).

É nesse sentido que Bakhtin (1986) considera a palavra como uma “arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”, que são a expressão da “interação viva das forças sociais” (p. 66). Cada enunciado produzido integra e confronta pontos de vista, visões de mundo, teorias em circulação na comunicação cultural, que constituem os interlocutores imediatos. Cada enunciado concreto não é algo que existe em si mesmo, mas um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo, e está voltado não só para seu objeto, mas também para os sujeitos a quem se endereça e para os discursos sobre esse objeto.

Ou seja, o enunciado, como matéria significativa, não é estanque em si mesmo, nem idêntico a si mesmo. Inscrito na corrente da comunicação verbal, ele é resposta ou comentário a enunciados que o precederam e de cujas vozes (entendidas como pontos de vista) se apropria, e também antecipação de réplicas possíveis que ele comporta, uma vez que sempre se dirige a alguém: alguém projetado, reconhecido como interlocutor imediato e também um sobredestinatário que o remete a sua dimensão histórica e única.

Desta forma, chego ao princípio da dialogia, central na teoria bakhtiniana. Segundo esse princípio, a enunciação é sempre *o encontro de sujeitos, de autores*, configurando-se como produção social.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui, justamente, o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. [...] Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN, 1986, p.113, grifos do autor)

Os destinatários dos enunciados participam, tanto quanto aqueles que os produziram, da construção e reconstrução de seus sentidos, uma vez que não são seres privados de palavras. Os interlocutores compreendem-se ativamente, cotejando os sentidos dos enunciados que acolhem com aqueles sentidos que já os constituem. Eles significam o outro e a si mesmos na dinâmica interlocutiva, mediados tanto pelos dizeres quanto pelos olhares, pelos gestos, pelas entonações expressivas que os acompanham. Por entre palavras e contrapalavras, e com elas, os interlocutores desvelam posições, ocultam outras, antecipam possibilidades de sentidos e de réplicas, expondo-se para além de sua

intencionalidade, afetando-se reciprocamente, reafirmando, modificando ou modulando ativamente as condições de produção imediatas da dinâmica interativa em que se inscrevem.

No encontro entre os sentidos que já constituíam as monitoras e os sentidos postos em circulação pelo curso, reproduziram-se, ressignificaram-se e singularizaram-se sentidos e linguagens, constitutivos tanto da consciência e da memória dos indivíduos em interação quanto da produção cultural e histórica (a corrente da comunicação sócio-verbal ininterrupta) em que esses sujeitos e suas relações estavam inscritos.

## ***2. A dialogia como princípio da pesquisa***

Assumindo o princípio da dialogia, Bakhtin (2003) define como objeto específico das Ciências Humanas o homem social, que fala e produz sentidos, e como realidade imediata dessas ciências o texto, tomado em sentido amplo como *qualquer conjunto coerente de signos* (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. (...) O pensamento nas ciências humanas nasce como pensamentos sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.) (BAKHTIN, 2003, p.308)

Como cada texto (enunciado) concreto não é algo que existe em si mesmo, mas é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo, e está voltado não só para seu objeto, mas também para os sujeitos a quem se endereça e para os discursos sobre esse objeto, a perspectiva dialógica toma o enunciado, em sua materialidade linguística, como unidade de sentido e a interação verbal como unidade de análise.

O texto, afirma Bakhtin (2003, p. 401):

(...) só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto de contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. (...) Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite).

Na enunciação concreta e única, o enunciado individual e os diferentes domínios da atividade humana entrelaçam-se. Um enunciado significa em suas relações com a cadeia de enunciados (históricos) em que se insere e sua condição de produção extra-linguística é constitutiva do conteúdo, da forma, do tom (estilo) e dos sentidos produzidos.

As etapas do movimento dialógico da interpretação, nas palavras de Bakhtin, podem ser assim sintetizadas: “o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto” (BAKHTIN, 2003, p.401).

As relações de sentido entre enunciados configuram o contexto de sentidos ou contexto dialógico da pesquisa em Ciências Humanas: “no contexto dialógico não há nem uma primeira nem uma última palavra e não há limites (ele se estende ao passado sem fronteira e ao futuro infinito)” (BAKHTIN, 2003, p. 410). Os sentidos passados, produzidos há décadas e séculos, e os sentidos presentes, esclarecem-se mutuamente. O imediato, referente ao dia de hoje, ao passado recente, ao futuro esperado, inscreve-se “no diálogo infinito e inacabado no qual nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2003, p. 410).

No contexto de sentidos, vozes que remetem a tempos distintos interrelacionam-se. Para Bakhtin (2003, p. 410), há o tempo pequeno, ou tempo curto, que se configura como sendo o tempo presente, o momento mais imediato, ou até mesmo um passado recente ou um futuro mais imediato, já esperado; e há o grande tempo, ou o tempo mais amplo, mais distante, o diálogo infinito e inacabado da história dos sujeitos ou grupos de sujeitos, no qual “*nenhum sentido morre*”.

De modo a elucidar esses conceitos, Spink et al. (2004) definem o “tempo longo” como a construção histórico-social dos conteúdos culturais, a construção de repertórios – conhecimentos produzidos e reinterpretados - que alimentam os discursos. Em suas palavras:

(...) é assim que o tempo longo se faz presente. Não é uma história morta, depositada nos tempos passados; são construções que alimentam, definem e ampliam os repertórios de que dispomos para produzir sentidos. (p. 52)

O “tempo longo”, ou condições mais amplas de produção da interlocução, reúne conhecimentos e valores que antecedem a vivência de cada pessoa, mas se fazem nela presentes por meio da linguagem e como linguagem. Apreendidos desde a infância e permanentemente atualizados ao longo da trajetória de relações sociais da pessoa, esses sentidos demarcam as linguagens sociais próprias a segmentos de classe, a grupos profissionais, geracionais, de gênero, etc., tornando possível a comunicação e a compreensão (entendida como réplica ativa) das coisas, das palavras, do outro, do mundo, entre sujeitos que, embora ocupem lugares sociais distintos, inscrevem-se em uma mesma

história social e em uma mesma comunidade lingüística. Eles sustentam a própria produção da linguagem, tornando possível que o todo complexo da significação se regularize, se organize para o sujeito, bem como demarcam as possibilidades de sentido em que operam as relações de força e de poder.

Todos os sentidos dessa memória histórica constitutiva dos sujeitos e dos grupos sociais estão neles inscritas, até mesmo sem que o saibam ou que os tenham ouvido diretamente de alguém, e funcionam como um feixe de direções que tomam para significar o mundo, as coisas, os outros e a si mesmos.

O tempo curto é definido como sendo o momento concreto da vida social, “*as interações sociais face-a-face*” (SPINK et al., 2004, p. 53, grifo dos autores). Segundo Spink et al. (2004):

O tempo curto – tempo do acontecimento e tempo da interanimação dialógica – é aquele que nos possibilita entender a dinâmica da produção de sentidos. Nesse tempo, está em pauta, concomitantemente, a possibilidade da compreensão [...], da comunicação e a construção discursiva das pessoas. Esse é o momento concreto da vida social vista como atividade de caráter interativo. Nesse momento específico, as possibilidades de combinação das vozes, ativadas pela memória cultural de tempo longo ou pela memória afetiva do vivido, fazem-se presentes (p. 53).

Os sentidos em circulação no pequeno tempo também são partes das linguagens sociais aprendidas, mas estão explícitos para os sujeitos que reconhecem sua presença em si mesmos e os traduzem em afetos. O pequeno tempo remete às condições imediatas de produção dos sentidos, possibilitando ao sujeito reconhecer, e ao pesquisador compreender, a dinâmica em que os encontros e confrontos entre sentidos foram sendo elaborados.

Sendo assim, ainda nas palavras de Spink et al. (2004):

(...) para compreendermos o modo como os sentidos circulam na sociedade é necessário considerar as interfaces desses tempos (...) nos quais se processa a produção de sentidos. Resulta daí que a pesquisa sobre produção de sentidos, cujo foco é o contexto de sentido (na acepção de Bakhtin), é necessariamente um empreendimento sócio-histórico e exige o esforço transdisciplinar de aproximação ao contexto cultural e social em que se inscreve um determinado fenômeno social. (p. 53)

### ***3. Vozes e tempos articulados na pesquisa***

De modo a considerar as interfaces entre esses tempos, nos quais foram elaborados os sentidos postos em circulação no Curso de Aperfeiçoamento, procurei focalizar o contexto cultural e histórico em que se inscreve a Educação Infantil como fenômeno social

e suas configurações no município de Campinas, reunindo conteúdos culturais que formam os discursos da Educação Infantil e da infância, historicamente produzidos e reinterpretados por diferentes domínios do saber. Esses conteúdos culturais antecedem as experiências pessoais, mas se fazem nelas presentes por meio das instituições, dos modelos, normas, ideários e convenções.

Ative-me também aos sentidos relativos à formação do grupo profissional das monitoras e àqueles produzidos nas relações de trabalho vividas por esse grupo. Considerei, ainda, as condições de produção do Curso, suas opções metodológicas e as temáticas nele abordadas, entendendo-os como condição imediata de produção dos sentidos elaborados a partir dele.

Para me aproximar dos efeitos de sentido suscitados pelo Curso, eu dispunha de duas possibilidades de acesso indireto a eles: os materiais produzidos durante o Curso pelas monitoras cursistas e a realização de entrevistas com aquelas que dele haviam participado.

A identificação dessas duas possibilidades de acesso indireto aos sentidos em circulação no Curso levou-me a analisar os materiais reunidos. Essa análise ajudou-me a definir a linha mestra da metodologia adotada nesta pesquisa e que se caracterizou pela articulação dos textos produzidos no Curso com as entrevistas.

### *As muletas da memória*

Nos três anos e meio em que atuei como professora-formadora do Curso, eu arquivei escritas minhas e algumas produções das monitoras. Esse material estava guardado, separado em caixas ou pastas relativas a cada ano em que o Curso acontecera.

Entre esses materiais encontrei o Plano Geral do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras da Secretaria Municipal de Educação, elaborado no início de 2003, por Coordenadoras Pedagógicas e outras especialistas que o idealizaram. Esse documento continha os objetivos gerais do Curso, sua proposta metodológica e referências bibliográficas sobre a educação em geral e a Educação Infantil.

Entre as minhas escritas havia pautas e anotações preparatórias dos encontros. Havia também algumas produções salvas em computador pessoal e algumas fotos de momentos do curso em 2004 e 2005/2006. Nessas fotos, encontravam-se registros de

atividades de estudo, palestras assistidas, confraternizações, oficinas e materiais produzidos, dentre outros momentos vivenciados no Curso.

As escritas das monitoras remetiam a situações e momentos diversos do Curso, tais como as atividades desenvolvidas nas aulas, tarefas referentes aos estudos realizados nos encontros, relatórios de observação, avaliações gerais e parciais do Curso, dentre outras.

Um outro tipo de material, do qual eu me lembrava sempre, mas que não ficara comigo, foram os relatórios de avaliação de Curso e os registros da vivência prática das monitoras. Produzidos em 2005 pelas ex-cursistas das turmas de 2003, por solicitação do grupo de formadoras, esses relatórios me pareceram relevantes ao andamento desta pesquisa. Decidi solicitá-los ao CEFORMA (Centro de Formação Profissional da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas) ainda no primeiro semestre de 2006. Fui prontamente atendida pela Coordenadora de Formação e o material foi separado e colocado à minha disposição. Desse conjunto de relatórios, reutilizei apenas aqueles produzidos pelas monitoras que fizeram parte da turma de 2003 em que atuei como professora-formadora.

Essas produções ajudaram-me a configurar parte das condições de produção imediatas do Curso de Aperfeiçoamento e a apreender réplicas produzidas nas interlocuções do Curso (no ANEXO 1 apresento uma descrição do material reunido).

Voltar o olhar para elas, lê-las e relê-las, significou reencontrar e rever tempos e situações vividas, sob uma nova condição de produção assegurada pelo distanciamento entre o fazer o Curso como professora-formadora, imediatamente interessada nos aprendizados das cursistas, e o olhar da pesquisadora interessada não só no aprendizado, mas também naquilo que não se aprendeu, ou naquilo que se aprendeu e nem se esperava que fosse apreendido.

Além disso, o re-encontro com o material emocionou-me, ao avivar situações de que já não me lembrava. Esses sentimentos evocaram-me do trabalho de Ana Lúcia Guedes-Pinto (2002) a respeito das trajetórias de leitura de professoras-alfabetizadoras. Nessa pesquisa, trabalhando na perspectiva da História Oral, a autora utilizou-se de materiais diversos que pudessem auxiliar suas entrevistadas na rememoração de histórias pessoais, no contexto das entrevistas. Em seus relatos de pesquisa, Guedes-Pinto (2002) assim apresenta esse procedimento:

(...) acrescentei ao encontro da entrevista com as professoras o recurso das “muletas da memória” [...]. Este recurso auxilia na ativação da memória das pessoas entrevistadas a partir do uso e manipulação de objetos que possam ser portadores de lembranças e recordações antigas. Tal recurso passou a ser utilizado durante os encontros nos quais elas deveriam ser as narradoras de suas histórias de leitura. Para esse fim, passei a levar junto comigo, para a entrevista, livros antigos e objetos escolares, por exemplo, que pudessem provocar nas professoras retornos ao passado, disparando lembranças, possibilitando, com isso, “achar a ponta do novelo” de suas memórias. (p. 122-123)

A pesquisadora buscou esse procedimento em Von Simson (1998), estudiosa do campo da História Oral, que denomina de “muletas da memória” os recursos materiais que podem possibilitar que memórias diversas sejam evocadas e até mesmo ressignificadas nas entrevistas. Nas palavras de Von Simson:

O trabalho de pesquisa com o Método Biográfico, realizado com grupos sociais diversos, em locais diferentes e abordando temas diversificados, mas que possuíam sempre uma íntima ligação com a questão da identidade sócio-cultural, nos permitiu perceber também a utilização do que denominamos de muletas da memória, por parte dos próprios informantes ou segundo sugestão dos pesquisadores: fotografias antigas, trechos de documentários cinematográficos [...]. (p. 1313, grifo da autora)

Mobilizada pela emoção sentida e pela riqueza de possibilidades apreendidas no trabalho de Guedes-Pinto (2002), decidi utilizar esse recurso – as “muletas da memória”, lançando mão do material do Curso para inseri-lo na relação da entrevista.

A partir dessa decisão, iniciei uma nova relação com os materiais reunidos, orientada pela seleção daquilo que seria transportado para as entrevistas com as monitoras. Meu modo de olhar para esses materiais se modificou, pois ao se transformarem em “muletas da memória” eles se re-significaram, passando a compor as condições de produção de minhas interlocuções com as monitoras (no ANEXO 3 apresento a relação dos materiais utilizados com cada uma das monitoras entrevistadas).

Exceto para a primeira entrevista, feita com o intuito de avaliar meu modo de conduzir a interlocução, para todas as demais, planejei o uso dos materiais escritos da mesma forma: apresentá-los às monitoras entrevistadas logo no início da entrevista, discorrendo um pouco sobre eles, deixando optativo à entrevistada o seu manuseio. Mesmo nos casos em que a entrevistada optasse pelo manuseio ou pela leitura dos materiais desde o início da entrevista, planejei recorrer a algum material específico durante a sua realização, apontando-o quando ele se referisse a alguma questão colocada por mim ou a uma temática destacada pela entrevistada.

Planejei também anotar, em paralelo à gravação da entrevista, as reações das monitoras diante desses materiais escritos e também de algumas fotos utilizadas, considerando que seus usos seriam diferentes e que algumas reações diante deles não seriam verbais. Interessava-me registrar se as entrevistadas lembrariam desses materiais, o que elas fariam com eles, se os leriam, olhariam rapidamente, manuseariam, comentariam, etc. Procurei documentar se os materiais foram efetivamente usados durante as entrevistas e em que momento. Para tanto, expliquei a cada entrevistada que faria anotações durante a entrevista como um recurso auxiliar ao entendimento de suas falas.

Disponibilizar os materiais do Curso como muletas da memória foi também uma forma de possibilitar o reencontro das monitoras com eles, em uma outra condição de produção. Todas manusearam os materiais com carinho, leram calmamente uma ou algumas de suas produções, teceram comentários sobre elas, relembrou momentos do Curso, emocionaram-se (como eu me emocionara em alguns momentos), e recorreram aos materiais para responderem a algumas questões da entrevista. Inclusive, algumas monitoras comentaram que haviam guardado as atividades do Curso e mostraram-se surpresas diante do fato de que eu também tivesse guardado esse material.

### *As entrevistas*

Quanto às entrevistas, decidi realizá-las com seis monitoras que haviam participado do Curso nas turmas em que eu atuara como professora-formadora. Além desse critério, outros três critérios definiram a escolha dos sujeitos deste estudo. O primeiro foi o de contemplar participantes das três edições do Curso (2003, 2004, 2005/2006), o segundo, o acesso a essas monitoras e o terceiro, sua disponibilidade em participar da pesquisa.

A entrevista, como assinala Caldeira (1984), “é um modo de interpretar e contar o que se viveu e se vive, uma articulação possível de pedaços de experiência e conhecimentos” (p.144) que o entrevistado busca na memória e ordena de modo a atender “à curiosidade do pesquisador” (CALDEIRA, 1984, p. 144).

Nessa relação interpessoal, instaurada, mediada e materializada pela/como linguagem, as pessoas são solicitadas a parar para pensar sobre suas vivências, a relacioná-las, a olhá-las de longe, a considerá-las, até certo ponto, como externas a si mesmas. “Essa interpretação, produto de um momento especial, apresenta-se como um discurso organizado

e é uma visão mais global do que a que se pode ter no cotidiano” (CALDEIRA, 1984, p.144), na medida em que o entrevistado é arrancado do imediatismo do vivido. E, nesse aspecto, conforme salienta Caldeira (1984), cada entrevista é, de certa forma, única. Ela “(...) é uma experiência: o que é dito não existe antes, pronto e acabado para ser dito, mas se produz no momento, na relação” (p.143).

Apesar de ter essas características, a fala da entrevista não é absoluta novidade. Inscrita na corrente da comunicação verbal, ela expressa experiências pessoais da vida em um certo grupo social, de determinada sociedade, em um tempo específico, em um certo lugar. Ela também indicia a singularização, a personalização do vivido. A personalização, assinala Bakhtin (2003, p. 407), “não é, de maneira nenhuma, uma subjetivação. O limite aqui não é o eu, porém, o eu em relação de reciprocidade com outros indivíduos, isto é, eu e o outro, eu e tu”.

Como relação interpessoal, a entrevista afeta o entrevistador, que não é alguém que “paira” acima dos seus sujeitos entrevistados, ou se mantém neutro diante das observações e dos diálogos que trava com as pessoas envolvidas em sua pesquisa. Como assinala Bakhtin (2003, p. 408), porque pergunta e resposta não são relações lógicas, mas dialógicas, elas não cabem em uma só consciência, mas supõem uma distância recíproca e implicam um certo modo de aproximação e certos princípios de análise.

O pesquisador não se apresenta de “gravador na mão, curiosidade incômoda: “Mãos ao alto, isso é uma entrevista!” (SILVA, 2000, p. 36), àqueles cujos sentidos, sentimentos e contradições, nem sempre traduzíveis ou instantaneamente resumíveis, deseja apreender. Ele não pode menosprezar os significados das redes que o “prendem” aos grupos que observa e aos grupos dos quais ele faz parte (SILVA, 2000, p. 36). A rede de relações a que eu estava “presa”, como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas e como formadora do Curso de Aperfeiçoamento, interferiu tanto na escolha das monitoras a serem entrevistadas quanto no momento da solicitação da entrevista e de sua realização.

Através de cópias de algumas fichas de identificação que ainda estavam comigo, consegui os telefones para contato. Nesse contato inicial, além do convite para participar da entrevista, expus os objetivos gerais da pesquisa: buscar, com as monitoras que fizeram o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras de Educação Infantil da Rede, os efeitos de sentido desse processo formativo para a sua vida profissional. “Afinal, o que ficou do Curso

para vocês?” – foi o modo como resumi a problemática geral que me interessava. Também expliquei a cada uma das monitoras contatadas o porquê da necessidade da gravação em áudio, lembrando a necessidade de armazenar as interlocuções produzidas nas entrevistas, para o posterior estudo e análise das mesmas; exemplifiquei o tipo de questões que me interessavam e comprometi-me a devolver a elas a transcrição das entrevistas e o conteúdo de suas entrevistas selecionado por mim para análise, já inserido no texto do trabalho, com os conhecimentos produzidos na pesquisa. As entrevistas, sua gravação e uso na pesquisa, foram procedimentos autorizados pelas monitoras, em documento escrito.

Chamou-me a atenção, nesses contatos iniciais, não só a receptividade das monitoras ao meu convite (todas aceitaram prontamente), como as manifestações de alegria por terem sido escolhidas para participar da pesquisa (*“Espero poder ajudar...”*; *“Fiquei feliz por ser lembrada. Eu morro de vergonha de falar, mas estou muito feliz!”*; *“Eu soube da sua pesquisa e fiquei pensando: Será que ela vai me chamar? Será que ela ligou e eu não estava em casa?”*).

Já nos primeiros contatos, pude obter informações acerca da problemática da pesquisa, relevantes para este trabalho. As monitoras referenciaram seus trabalhos na Rede, as atividades formativas nas quais estavam ou estiveram envolvidas, suas lutas e reivindicações contínuas, bem como suas lembranças sobre o Curso de Aperfeiçoamento, as quais me importavam sobremaneira.

Chamaram-me a atenção, ainda, os comentários que todas fizeram, já no contato telefônico, a respeito de situações vividas, após o Curso, nos CEMEIs. Esses comentários disseram respeito à organização dos GEMs<sup>9</sup>, às relações com professoras e coordenadoras (*“Fazendo esse Curso, também pudemos cobrar mais das OPs [Orientadoras Pedagógicas da Rede]. Isso aí está muito fraco, precisa melhorar!”*), às condições de trabalho (*“Eu estou no Berçário por livre e espontânea pressão. Mas estes primeiros dias estão sendo tranquilos. Como a maioria das crianças está em período de adaptação, estão indo embora mais cedo, o que oportuniza uma atenção mais individualizada”*), sobre as crianças (*“As crianças estão crescendo muito rápido! Quem não estava falando, agora está, as crianças que a gente achou que não fossem andar neste ano já estão andando, é muito gostoso ver o*

---

<sup>9</sup> GEM: Grupo de Estudos de Monitoras, que se reúne semanalmente nos CEMEIs. Essa atividade integra a jornada de trabalho dessas profissionais.

*desenvolvimento delas!”), às atividades que vinham desenvolvendo com elas (“Eu e a professora da turma estamos filmando e fotografando constantemente as atividades com as crianças. Elas gostam muito de se ver nos filmes e fotos. Nós também estamos mostrando sempre esse material para os pais.”). Nesses comentários, quase todas se referiram a sua participação em eventos da Rede, tais como o Seminário de Educação Infantil, que ocorreu em 2006, época em que estabeleci o contato com elas (“Inclusive, no Seminário, eu abordei o Curso, a importância disso. Peguei a escola de um jeito...! Mas depois do Curso, as pessoas foram ficando mais flexíveis, foram fazendo o Curso por prazer, e não por obrigação.”), ou em outros cursos de formação (“Eu fiz o curso ‘Novos Cenários para a Educação Infantil’. Quase desisti no primeiro módulo, porque eu não conseguia entender a fala em espanhol da professora. O Curso apresentou uma parte prática bastante interessante: a confecção do ‘Livro dos Sentidos’ para as crianças pequenas, para estimular suas percepções a partir de seus cinco sentidos. Foram feitos quatro livros que ficaram no CEFORMA, como fonte de idéias para outras educadoras”), e à dificuldade de participar dos cursos oferecidos (“Tem sido difícil a gente participar dos Cursos oferecidos: há proibição, por parte das diretoras, de trocas de horário, há falta de informação nos CEMEIs sobre os Cursos disponíveis.”). Algumas comentaram sobre mudanças pelas quais passava a Rede no momento de nosso contato (“Não estou participando de nenhum Curso, e ouvi dizer que alguns estão parando! Isso é um desrespeito, assim como faziam com a gente!”).*

Enfim, nesses contatos iniciais, “coisas decantadas” começaram a ser remexidas e compartilhadas. Neles, as monitoras e eu indiciávamos nossas expectativas e reconhecimento recíprocos. Muito do que se antecipou nos contatos iniciais, virou pergunta, integrando-se aos temas mobilizadores da entrevista. Neles consolidou-se a opção pelas “muletas da memória”. Os contatos iniciais constituíram um dado da pesquisa que se incorporou aos outros dados.

As entrevistas foram orientadas por questões que remetiam às temáticas que interessavam à problemática e aos objetivos desta investigação e por outras voltadas para a história pessoal e profissional de cada monitora (ANEXO 2). Realizadas em local e horário combinado com as entrevistadas, elas foram gravadas em áudio.

Como as entrevistadas haviam participado de diferentes turmas, separei os materiais produzidos durante o Curso de forma a apresentar às monitoras aquelas produções relativas ao ano de sua participação (ANEXO 1; ANEXO 3).

As entrevistas realizadas, mediadas pelo material produzido para o Curso e no Curso, permitiram-me reunir enunciados, gestos, emoções. Nos enunciados, encontram-se e articulam-se múltiplas vozes: as vozes das monitoras que, em resposta à pesquisadora, falaram sobre sua condição pessoal e profissional; as vozes da história em que tanto eu quanto as monitoras nos inserimos como mulheres, como profissionais da Educação Infantil no sistema público de ensino, em um município particular, Campinas, em um país marcado por profundas diferenças sociais, em um momento histórico peculiar; as vozes que falam do objeto e falam no objeto, que já foi falado antes... Essas vozes remetem a tempos distintos e sua compreensão passa pelo cotejamento entre o que cada uma das entrevistadas disse e o contexto de sentidos que sustenta a entrevista. No exercício da compreensão, como assinala Bakhtin (2003), o pesquisador continua sendo um participante do diálogo.

## ***II. O contexto de sentidos da investigação: vozes em confronto***

*“Pois um texto, assim como uma voz, é algo que sempre chama outros, que faz sempre com que outras vozes cheguem, seja por intenção, seja por efeito. (...) ao utilizar essas que são as categorias centrais do pensamento bakhtiniano, uma escuta deve se instaurar e o ouvido deve se afinar: as vozes são múltiplas e múltiplos são os momentos e os modos em que elas se fazem ouvir.”*  
(Marília Amorim)<sup>10</sup>

### ***1. Vozes do grande tempo***

Se o contexto imediato da dinâmica recente da Educação Infantil no Brasil e no município de Campinas é o território em que se inscreve a pesquisa ora apresentada, a trajetória sócio-histórica das instituições que atendem à infância em nosso país, pensada na sua longa duração, nele também está inscrita como memória de sentidos, como contextos de significação.

A Educação Infantil, hoje entendida como uma modalidade específica de instituição educativa para a criança de 0 a 6 anos de idade (Kuhlmann Jr., 2000), tem uma história recente no Brasil. No município de Campinas, ela vem se estruturando e expandindo desde a criação dos primeiros Parques Infantis do município, datados aproximadamente da década de 1940.

Os parques infantis foram uma das formas de atendimento às crianças, que se acrescentou às creches (de caráter assistencial e destinadas às crianças com menos de 3 anos), às escolas maternais e aos jardins-de-infância (destinadas às crianças entre 3 e 6 anos). As creches, as escolas maternais e os jardins-de-infância, criados durante a primeira metade do século XIX em vários países europeus como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social que envolviam a crescente industrialização e urbanização, chegaram ao Brasil na década de 1870, no bojo da grande expansão das relações

---

<sup>10</sup> AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004, p.155.

internacionais e das preocupações nascidas das transformações das relações de trabalho com o final da escravidão.

De acordo com Kuhlmann Jr (2000), a primeira referência à creche de que se tem registro no Brasil encontra-se no jornal “Mãe de Família”, publicado de 1879 a 1888. Expressando as preocupações das elites locais com o problema criado pela Lei do Ventre Livre, seu editor, em artigo intitulado “A creche (asilo para a primeira infância)”, pergunta-se pela tarefa de educar o filho de uma escrava, “*um ente de uma condição nova que a lei teve que constituir sob a condição de ingênuo!*” (KUHLMANN JR., 2000, p. 471). Prenunciando as transformações das relações de trabalho no país, o artigo apresenta a creche como uma instituição em expansão na Europa, destinada a cuidar de crianças de dois anos para baixo, que assegura à mãe pobre a possibilidade de trabalhar, tendo a quem confiar os filhos que ainda não podem ser enviados à escola em função de sua tenra idade.

Partindo da preocupação em evitar o abandono das crianças por parte das famílias forçadas a trabalhar, do preconceito pela pobreza, como matriz do desregramento social e tratando as instituições como dádiva e não como direito a ser oferecido e assegurado pelo Estado, os primeiros movimentos em favor da criação e expansão do atendimento às crianças não imputavam essa responsabilidade ao Estado.

A preocupação em relação ao abandono devia-se ao fato de este ter sido uma prática comum no Brasil colonial, chegando, até mesmo, a preocupar a Igreja. Durante todo o período colonial, as únicas crianças que recebiam atendimento fora da família eram aquelas que haviam sido abandonadas e as Câmaras Municipais foram as primeiras responsáveis pelos modelos caritativos de acolhimento dessas crianças, através de convênios firmados com instituições que pudessem se responsabilizar pelo atendimento a elas, tais como as Casas de Misericórdia, responsáveis pela Roda dos Expostos (local onde eram entregues, sigilosamente, as crianças rejeitadas) e os internatos administrados pela Igreja.

Desde sua criação, a Roda passou a ser o principal modelo de atendimento caritativo para a criança ao longo de todo o período colonial. Ela recebia crianças que eram rejeitadas por suas mães e famílias por serem frutos de adultérios. As crianças deixadas na Roda eram recebidas pelas irmãs de caridade e, em princípio, entregues a uma “ama de leite” ou “criadeira” que cuidaria do bebê até por volta dos três anos, recebendo para isso um salário. Qualquer mulher naquela época estava apta a exercer esse ofício e o que movia as

criadeiras eram motivos religiosos e interesses econômicos como o salário recebido e a utilização da criança como mão de obra futura.

Porém a prática de entregar as crianças a uma ama resultava em uma mortalidade altíssima dos bebês e crianças atendidas. Além disso, as crianças que sobreviviam não tinham idade certa para voltar aos orfanatos já que de sua permanência nas casas das amas advinha um “salário”. Embora poucas crianças fossem adotadas por suas amas, era alto o número daquelas que eram utilizadas por grande período nos serviços domésticos retornando anos depois para um local denominado “Casa dos Expostos” ou “Asilo dos Expostos”.

A partir de meados do Segundo Reinado, de acordo com as investigações de Marcílio (1998), a Roda começou a perder sua função primeira e os expostos passaram a ser internos do “Asilo de Expostos”:

O Asilo dos Expostos deixou de ser local utilizado pelo pai, ou pela mãe, de um bebê para desvencilhar-se de vez de um filho não desejado. As crianças deixadas nos novos Asilos de Expostos já não eram exclusivamente bebês de tenra idade: as mães começaram a deixar filhos maiores (de dois, quatro, cinco, seis e até sete anos) no Asilo da Roda – e por tempo limitado. [As crianças] deixam de ser crianças abandonadas e passam a ser em sua maioria filhos legítimos deixados por seus pais, devidamente registrados no sistema dos escritórios admissionais. (MARCÍLIO, 1998, p. 162 – 163 apud PINHEIRO, 2006, p. 33)

Delineava-se, assim, o que parecia ser a instituição “creche” no Brasil, como um “mal necessário” (OSTETTO, 2000), no sentido de configurar-se como uma instituição que ocupava um lugar de substituta da família, ou ficava “à sombra” dela, procurando assegurar proteção à infância, tanto do ponto de vista de sua saúde e sobrevivência, quanto de sua educação.

As idéias de proteção à infância e de suporte às famílias pobres na criação de seus filhos, visando a evitar o abandono das crianças, impulsionaram na segunda metade do século XIX a criação de associações e instituições protetoras da infância, que acolhiam as crianças nos asilos por tempo limitado, aproximando-os, gradativamente, ao final do século XIX, sob a influência das experiências francesas, das creches que conhecemos hoje.

Nesse período, na cidade de Campinas, segundo Negrão (2004), foi criado o “Asilo de Órfãs”, local de internato de meninas, auxiliando na formação de serviçais domésticas e mantendo a cidade nos padrões entendidos como adequados para a elite.

### *Crianças e menores, creches e jardins-da-infância – sentidos sociais em jogo*

Tendo ganhado visibilidade na sociedade como um ser inocente e tornando-se a criança alvo de vigilância e proteção do adulto, a quem caberia preservá-la das corrupções do mundo, a assistência à infância foi configurando seus contornos. Nas delimitações sócio-histórico-culturais deste serviço de assistência, destaca-se a distinção entre a criança da aristocracia rural e dos setores médios urbanos nascentes e a criança das classes populares:

A primeira é alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a Sociedade. A segunda, virtualmente inserida nas “classes perigosas” e estigmatizada como “menor”, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho. (MARCÍLIO, 1998, p. 224 apud PINHEIRO, 2006, p.38)

Do ponto de vista dos juristas, as instituições destinadas às crianças pobres – creches e asilos da segunda infância ou escolas maternais – representavam uma forma de conter a criminalidade, proveniente da desorganização das famílias pobres, aumentada pela entrada da mulher no mercado de trabalho. Objetivava-se, através da ação sobre a criança, modificar os hábitos e costumes das classes populares, adaptando-as às práticas sociais da burguesia.

Nascidas no campo da filantropia e entendidas como prestadoras de serviço às famílias carentes, as creches atendiam exclusivamente as mães que necessitavam trabalhar (OLIVEIRA, 1992), sendo o mecanismo de seleção das famílias a usufruírem de seus serviços, pautado em critérios sócio-econômicos, prática que perdura até hoje, em alguns casos (PINHEIRO, 2004, 2006). As creches eram subordinadas aos órgãos de Saúde Pública e, em sua maioria, conveniadas com órgãos provenientes da área do bem-estar social, cuja preocupação primeira se referia ao cuidado. Quando nelas existia a preocupação educacional, isso era secundário, conforme assinala Pinheiro (2006, p. 44).

Nessas instituições, a despeito do discurso filantrópico, aparentemente benemérito e desinteressado, já se delineava a criança em uma relação de custo-benefício, como um fator de suprimento do mercado de trabalho, como uma demanda que acompanhava pais e mães, quando estes eram empregáveis e que, portanto, merecia ser assistida, para que resultasse em mão-de-obra adulta disponível e para que se garantisse um uso eficiente dos recursos humanos necessários.

Os jardins-de-infância públicos, destinados a crianças mais velhas, próximas do ingresso na escola primária, foram um projeto educativo republicano. O primeiro deles foi criado em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, materializando a proposta educativa do Partido Republicano Paulista. A esse, seguiram-se o de Belo Horizonte, criado em 1908, e o do Rio de Janeiro, datado de 1909. Eles recebiam crianças de origens diversas, em especial, as crianças dos setores médios urbanos nascentes e eram locais de estágio de professoras primárias em formação. Eram definidos como espaços essencialmente educativos e propícios ao desenvolvimento natural da criança e ao cultivo de seus bons hábitos, tais como a polidez e a ordem. Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins-de-infância o profissional era o professor, ou melhor, as professoras normalistas, cuja tarefa era a de educar e socializar os pequenos.

No início da República, a criança que chegava aos jardins-de-infância tanto era entendida como uma tábula rasa a ser preenchida com conteúdos culturais relativos a uma educação sensorial e à obediência de instruções, submetida a exercícios formais do jardim-de-infância tradicional, quanto como uma expressão da evolução natural e da atividade criadora, já sob a influência das idéias de Froebel. Inspirado em idéias pedagógicas formuladas anteriormente, Froebel propunha que os adultos, nos jardins-de-infância, acompanhassem ou favorecessem o desenvolvimento natural e biológico da criança e sua experiência, isolando-a como único elemento da relação pedagógica, conforme análise de Kuhlmann Jr. (2000, p.485), desprezando, assim, aparentemente, as influências sociais e culturais do contexto em que vivia.

### ***O binômio higiene-educação***

A reconfiguração das relações de trabalho e o processo de organização do Estado, que se acentua a partir de 1930, evidenciam, de modo cada vez mais agudo, não só a falta de instituições de atendimento à infância, como também a falta de uma legislação regulamentadora de políticas sociais e a falta de meios para implementá-las.

Com a primeira regulamentação do trabalho feminino em 1923, o atendimento aos filhos das trabalhadoras torna-se responsabilidade dos empregadores. Sob o argumento de que atendendo bem o filho dos operários, estes trabalhariam melhor e por sua vez

produziriam mais, são criadas, com o patrocínio de instituições filantrópicas e iniciativas dos donos das indústrias, vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas e creches, ficando, estas últimas, alocadas à parte do sistema educacional.

Todavia, as inter-relações entre ambos se impõem à medida que o trabalho feminino se expande, levando à elaboração de políticas de atendimento tanto sob a forma de regulamentação e controle, por parte do Estado, dos serviços existentes quanto da criação de uma rede de atendimento sob sua responsabilidade.

Em 1927 é aprovado o Código de Menores, passando a assistência à infância a ser atributo do Estado. No entanto, ainda persistia “a inexistência de uma fronteira clara entre assistência estatal, a filantrópica e a caritativa.” (MARCÍLIO, 1998, p. 222, apud PINHEIRO, 2006, p.39)

Nesse processo, cuidadosamente analisado por Kuhlmann Jr. (2000), as instituições de atendimento que se foram organizando ao longo da primeira metade do século XX eram reguladas com base no binômio higiene e educação, compreendido, na República nascente, como “a fonte verdadeira da civilização e do bem-estar” (KUHLMANN JR., 2000, p.479).

As medidas higiênicas, oriundas dos saberes das ciências sobre o corpo (Medicina) e sobre a psique (Psicologia), de que os médicos eram depositários, prescreviam o estabelecimento de padrões de alimentação, o regramento dos horários e dos tipos de atividades a que as crianças e jovens deveriam se entregar, o controle do tempo, a separação entre meninos e meninas e a coibição de modalidades de manifestação sexual inadequadas. Essas prescrições deveriam orientar a educação das crianças e jovens de modo a produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, responsável pelo futuro da nação (CUNHA, 2000).

A articulação entre educação e higiene inscrevia-se no projeto de modernização da família brasileira e fazia das escolas e das instituições de atendimento às crianças pré-escolares dispositivos normalizadores dos agrupamentos familiares às normas da saúde física, mental e moral da burguesia. Valorizando os conhecimentos da psicologia nascente e aqueles relativos ao desenvolvimento físico como princípios científicos norteadores da atividade educativa a ser exercida junto às crianças pequenas, as diferentes propostas para a educação infantil alegavam levar em conta as necessidades que lhes eram próprias. Seu pressuposto era o de que cabia a essas instituições não só acompanhar como também

favorecer o desenvolvimento natural e biológico da criança, entendido como descolado das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece.

Nesse mesmo quadro de referências, as mulheres, a quem se atribuía a condição de “sacerdotisas da Eugenia” (KUHLMANN JR., 2000, p. 478), passam a ocupar um lugar de destaque na expansão, organização e atuação de instituições de Educação Infantil, exercendo tanto a presidência de órgãos criados para a organização do atendimento às crianças em âmbito nacional e regional, a administração das instituições criadas, quanto as atividades de atendimento direto às crianças. Segundo comentário irônico de Kuhlmann Jr (2000, p. 478), “a mulher era auxiliar dos médicos, mas também dos políticos, dos juristas e da religião católica, espírita ou protestante”, na empreitada de atendimento à infância pobre.

Ainda que as mulheres que atuassem diretamente com as crianças não tivessem qualificação profissional, aquelas que participavam da supervisão, coordenação e administração das instituições de Educação Infantil eram professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, e na qual destacavam-se os conhecimentos relativos à puericultura (“preventiva” e “definitiva”<sup>11</sup>), visando ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e intelectual da criança.

Sob a hegemonia do binômio higiene/educação, as instituições de atendimento à criança eram subordinadas a órgãos, tais como a Inspeção de Higiene Infantil (1923), a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (1933), a Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância (1937) e o Departamento Nacional da Criança (1940), que eram vinculados ao Ministério de Educação e Saúde.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 479) a puericultura preventiva, relacionada com a eugenia, dizia respeito à “criança em existência virtual”, projetada a partir do aperfeiçoamento da raça pelo controle dos casamentos e da reprodução humana e pela educação higiênica e moral. A puericultura definitiva dizia respeito à “crianças que existem efetiva, realmente” e visava ao seu desenvolvimento físico e psíquico, intelectual e moral, em suas fases pré-natal e pós-natal, subdividida em neonatal – de 0 a 30 dias -, nepiônica – de 1 mês a 2 anos -, juvenil – de 2 a 7 anos - e pré-pubertária, dos 7 aos 14 anos.

<sup>12</sup> Com a criação de ministérios em separado para a Educação e para a Saúde, a partir de 1953, o Departamento Nacional da Criança passou a integrar o Ministério da Saúde, sendo substituído, em 1970, pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. A vinculação expressa e estreita entre educação e saúde nas instituições de educação infantil persistiu até os anos 80, quando esta passou a ser reconhecida no Brasil, constitucionalmente, como a primeira etapa da educação básica.

Em 1935, no município de São Paulo, foram criados os parques infantis. Vinculados ao Departamento de Cultura, na gestão de Mário de Andrade eles recebiam, no mesmo espaço, crianças de 3 ou 4 a 6 anos, e de 7 a 12 anos, fora do horário escolar, e valorizavam “uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis” (KUHLMANN JR., 2000, p.483), diferenciando-se do modelo pedagógico froebeliano do jardim-de-infância, dominante no final do Império e no início da República.

Os parques infantis paulistas, com suas características originais, tiveram uma existência breve, sendo incorporados, já na década de 40, ao Departamento Nacional da Criança que, coordenado por médicos, passou a reger todo o sistema de atendimento à criança, incluindo o sistema escolar.

### ***A expansão do atendimento à criança como assistência em consequência da modernização das relações de trabalho***

Com o avanço da industrialização e a expansão das cidades, na segunda metade do século XX, novas discussões e determinações foram estabelecidas em torno da criação de creches e estabelecimentos pré-escolares. Em 1943, a C.L.T. (Consolidação das Leis do Trabalho) determinou a criação de berçários para atender aos filhos das trabalhadoras durante o período de amamentação. Essa lei dava espaço também para que entidades privadas desempenhassem a função através de convênios com as empresas. Porém, na ausência de uma fiscalização por parte do poder público, poucas creches e berçários foram criados nessa época.

No pós-guerra, o crescimento do trabalho feminino, incluindo as mulheres de classe média, e a diminuição gradativa dos espaços de convivência e de brincar das crianças, em função das novas realidades imobiliárias que se impunham com o crescimento das cidades, impulsionaram a demanda por creches, juntamente com outras reivindicações educacionais como a expansão de vagas na escola primária e nos cursos ginasiais, a criação do ensino noturno e técnico.

Todas essas demandas exigiam investimentos e elegeu-se, no país, como prioridade a escolarização e não o atendimento ao pré-escolar, inclusive com o amparo de órgãos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que prestava

assistência aos países pobres, nos campos da saúde, nutrição e educação. Em um plano de caráter emergencial elaborado para os países latino-americanos, na década de 60, o UNICEF sugeria que se recorresse às igrejas de diferentes denominações, “como entidades de maior difusão nacional” (KUHLMANN JR., 2000, p.489), para o financiamento de unidades de atendimento ao pré-escolar.

Foi o que aconteceu em Campinas, onde a criação de creches foi assegurada por instituições beneficentes. Criaram-se no município fundações, como a Fundação Odila e Lafayette Álvaro, por exemplo, criada em 1958 pelo ex-prefeito Lafayette Álvaro, com o objetivo de investir recursos em benefício das crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social. Em 1964, foi criada a FEAC – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas - inspirada em práticas de ação social adotadas, na época, em países como os Estados Unidos. A FEAC, em atuação até hoje, aglutina os empreendimentos de diferentes organizações sociais na cidade, oferecendo assessoria técnica, científica e financeira para os projetos sociais executados pelas entidades beneficentes de assistência social filiadas.

Em 1964, no governo militar, algumas políticas sociais foram adotadas, entre elas a criação de órgãos como LBA (Legião Brasileira de Assistência), extinta em 1995, e a FUNABEM (Fundação do Bem Estar do Menor). Ambas as instituições acentuaram a idéia de creche como meio de assistência à criança carente. E, conforme destaca Kuhlmann Jr (2000), nesse plano emergencial:

(...) nem se pensa[va] na formação profissional: o pessoal seria recrutado entre “pessoas de boa vontade”, à base de voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade. (p. 489)

Essa situação é mantida com a Lei 5692, de 1970, que estabeleceu que “os sistemas de ensino velar[iam] para que as crianças de idade inferior receb[essem] educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes” (KUHLMANN JR., 2000,p. 490).

### ***O atendimento à criança como direito das mulheres***

A partir dos anos 70, os movimentos e as lutas de mulheres por creche e outros direitos, no mundo e no Brasil, forçaram a ampliação do número de vagas em instituições

de Educação Infantil (PINHEIRO, 2006, p. 42 – 43). Assim, exatamente um século depois de sua chegada ao Brasil, a Educação Infantil começou a viver um processo de expansão, fenômeno que também ocorreu em outros países.

Questionadas de início, na Europa e nos Estados Unidos, como fator de desadaptação e privação do convívio familiar, a partir dos anos 1960, sob o impacto dos movimentos feministas, as creches passaram a ser vistas como um direito da mulher trabalhadora e começaram a se expandir numericamente, transformando-se em lei, a partir dos anos 1970, quando se observa, pela primeira vez, a intervenção direta do Estado, relacionada ao serviço de creche.

No Brasil, a expansão do atendimento ocorreu a partir da segunda metade da década de 1970, especialmente nos grandes centros urbanos, onde se intensificaram as reivindicações de mães trabalhadoras por creches. O número insuficiente de crianças atendidas nas creches levou o poder público a incentivar outras formas de atendimento à criança pequena, como as “creches domiciliares”, por exemplo, que objetivavam a guarda adequada das crianças a baixo custo. Segundo dados apresentados por Kuhlmann Jr. (2000, p. 491), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) implanta em 1977 o Projeto Casulo, multiplicando as instituições em todo o país por meio da diminuição proporcional do valor *per capita* dos recursos repassados para as creches ligadas a entidades sociais.

Em Campinas, a expansão do número de creches, a partir dos anos 1970, foi fruto dos movimentos sociais das mulheres que viviam nos bairros periféricos da cidade, nascidos da intensa migração rural. Levadas a trabalhar fora, por imposição da situação econômica da família e para ajudar os maridos a manterem o grupo doméstico, as mulheres buscavam nas Associações de Moradores o respaldo para o encaminhamento de suas reivindicações. As creches, como a demanda por escolas elementares, inscreveram-se em um conjunto de outras tantas necessidades igualmente urgentes naqueles bairros, colocando-se lado a lado com os equipamentos de consumo coletivo urbano (água, luz, asfalto, esgotos, transportes, etc.).

O atendimento à demanda por creches foi assegurado prioritariamente pelas instituições assistenciais ligadas a diversas igrejas e por aquelas filiadas à Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC).

As assistentes sociais ligadas à Secretaria Municipal de Promoção Social e à FEAC supervisionavam e assessoravam o trabalho realizado e o atendimento assegurado às crianças, nas creches, nos Centros de Recreação e nas creches domiciliares. A elas cabia mapear as demandas, estudar os bairros em que as creches seriam instaladas, fazer a contratação e treinamento de pessoal para atuação nas creches. Juntavam-se a essas profissionais, no dia-a-dia das creches, agentes de saúde e, a partir de 1989, professores da Rede Municipal, quando na creche eram abertas classes de jardim ou pré-primário para as crianças de 5 e 6 anos de idade.

As creches eram dirigidas por uma Administradora, contratada pelas Entidades Assistenciais mantenedoras e as crianças eram cuidadas pelas pajens ou babás, que eram também contratadas por estas entidades, bem como o pessoal de apoio (cozinheiras, guardas, faxineiras).

As pajens ou babás desempenhavam as tarefas educativas de cuidado e recreação<sup>13</sup>. Cabia-lhes assegurar as condições de higiene, bem estar, alimentação e repouso das crianças, bem como zelar por seus pertences pessoais e por sua saúde. Para tanto, essas profissionais contavam com a orientação e a presença, na creche, de um profissional da área da Saúde, responsável, por exemplo, por ministrar remédios ou prestar socorros médicos às crianças. Muitas dessas profissionais ingressavam nesse serviço através de contratação especial. Em muitos casos, agentes da Promoção Social circulavam pelos bairros onde seriam inauguradas as creches e convidavam pessoas que ali viviam, em especial as mulheres, para trabalharem com as crianças. Aquelas que se interessavam passavam por treinamento e, logo em seguida, iniciavam sua atuação nas creches.

Ao longo desse processo formaram-se gerações de profissionais de creche, que aprenderam, no exercício cotidiano de suas atividades, os princípios higienistas do cuidado, bem como gerações de cidadãos que compreendiam as creches como um tipo de assistência social destinada às crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar. Entendida como uma instituição de apoio, de ajuda à família, aos pais não cabia opinar sobre o atendimento oferecido pela creche.

---

<sup>13</sup> Cabe lembrar que ao fazer referência às tarefas de cuidado e recreação não se está desconsiderando que essas tarefas são educativas enquanto dimensões do humano, e que creche e pré-escola, historicamente, foram criadas como instituições educacionais. Evita-se, assim, a polarização entre o caráter assistencial e o caráter educacional. Veja-se, nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2005).

### ***O atendimento à criança como elemento de educação compensatória***

Ainda nos anos 70, sob a forte influência da teoria da “educação compensatória” (KRAMER, 2003), disseminou-se a compreensão de que o atendimento em creches e pré-escolas deveria contribuir para a superação das condições precárias de estimulação cognitiva que as crianças das classes populares viviam em suas famílias, através do trabalho educativo centrado no preparo para a alfabetização. Transfere-se assim, como assinala Kuhlmann Jr. (2000, p. 490), para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária, opondo-se a recreação infantil ao “pedagógico”, entendido como preparação da criança para o ingresso na escola básica.

Sob a influência da educação compensatória, reconfigurou-se o conjunto de atividades que eram desenvolvidas com as crianças no cotidiano das creches e das pré-escolas, até então. Com ela entraram nas instituições de atendimento às crianças as chamadas atividades pedagógicas que traziam embutidas em si pré-requisitos ao aprendizado da escrita, tais como coordenação motora fina, coordenação viso-motora, desenvolvimento do esquema corporal, de noções espaciais, jogos visando ao desenvolvimento da atenção e das habilidades requeridas pela escrita. Essas atividades, entendidas como opostas à recreação, cindiam o processo educativo que se realizava efetivamente no interior dessas instituições em duas dimensões: a do cuidado e recreação e a pedagógica, educativa.

Nos anos 80, período pós-ditadura em que os movimentos sociais se intensificaram, a demanda por expansão dos serviços de cuidado às crianças foi acompanhada por discussões e estudos acerca do caráter de que deveria se revestir esse atendimento. Estudos e pesquisas voltados às práticas de educação e cuidado com crianças pequenas, nos campos da Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Antropologia, entre outros, desenvolvidos no exterior e no Brasil, problematizavam o caráter assistencial das creches, reivindicando seu reconhecimento como dever do Estado. Questionavam também os modos de organização dessas instituições, o atendimento por elas oferecido e o caráter compensatório de que haviam sido investidas. Esses estudos defendiam a condição da criança como sujeito de direitos, proporcionando um novo olhar para a educação infantil.

### ***A criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura***

Na década de 80 do século XX, expandem a circulação e produção de estudos a respeito das especificidades da primeira infância e das demandas específicas de trabalho que ela cria. Respondendo ativamente aos sentidos estabilizados da infância e das formas de sua educação, esses estudos, entre os quais se destacam os de Ariès (1981), Arroyo (1994), Bondioli e Mantovani (1998), Campos e Rosemberg (1994, 1995), Edwards (1999), Oliveira (1994), Wajskop (1995), propõem novas abordagens e perspectivas de compreensão da criança e da Educação Infantil.

Abordando o desenvolvimento das crianças, em termos culturais e biopsicossociais, e as características de que a atividade educativa dos adultos a elas dirigida deve se revestir, tais estudos apontam para a necessidade de se estruturar uma proposta de educação e cuidado que crie oportunidades sólidas para que as crianças possam interagir com o mundo e com outras pessoas, em um espaço e organização temporal especificamente estruturados para suas ações, utilizando-se de todas as suas linguagens/formas de expressão, abrindo caminho, a partir desse eixo condutor, para a manifestação de toda a cultura compartilhada nas interações entre crianças e entre adultos e crianças.

Entre os estudos mais recentes sobre essa temática, o de Dahlberg, Moss e Pence (2003) propõe o desafio de se pensar os conceitos de criança, infância e de instituições dedicadas à Educação Infantil (compreendida, nesta referência, como primeira infância), não como algo cientificamente definido e acabado, e sim como uma construção a ser realizada também pelos educadores, professores, acadêmicos e pais, em meio ao contexto cultural no qual se trabalha e se vive.

Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção da criança e da primeira infância é produtiva, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nestas instituições (DAHLBERG, MOSS e PENCE, p. 63-64).

Questionando conceitos presentes historicamente nas relações sociais, como o da criança como reprodutora de conhecimentos, identidade e cultura, como um ser inocente e limitado, a ser protegido das corrupções do mundo que a cerca ou, ainda, a como expressão da Natureza, os autores citados, definem-na como “co-construtora de conhecimento, identidade e cultura” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 69).

Nessa concepção, a infância é vista como construção social contextualizada em uma cultura, um tempo e um espaço. As crianças são encaradas como atores sociais que se relacionam entre si e com os adultos, produzindo sentidos e conhecimentos diversos a partir dessas relações, contribuindo para a construção do mundo que as cerca. O mundo, por sua vez, também influencia e determina as experiências das crianças, e elas constroem significados na relação com ele, não necessitando da permissão do adulto para iniciar seu processo de aprendizagem, como muitos imaginavam, anteriormente. Pensadas e focalizadas em sua gama de possibilidades como seres histórico-culturais, inseridos e partícipes das relações sociais, reconhece-se, às crianças, o direito a voz própria e o direito de serem ouvidas, num posicionamento democrático que envolva afetividade e respeito.

Como bem expressam Dahlberg, Moss e Pence (2003), ao mesmo tempo em que encaramos as identidades das crianças como sendo individuais e contextualizadas, devemos entender a educação dos pequenos como algo centrado em uma “pedagogia de relacionamentos”:

Construir a identidade não em termos essencialistas, mas em termos pluralistas, implica que uma criança está conectada a muitos grupos diferentes de caráter étnico, religioso, cultural e social mutáveis. Por essa razão, assim como a importância ligada à ética de um encontro, a pedagogia [...] baseia-se em relacionamentos, encontros e diálogos com outros co-construtores, tanto adultos como crianças. (p. 82)

Nesta perspectiva, é possível pensar em instituições de Educação Infantil que tenham como projetos de funcionamento o trabalho pedagógico voltado para a efetiva aprendizagem por parte das crianças pequenas; a constituição de espaços de discussão sobre temas socialmente relevantes, entre adultos e entre adultos e crianças, em clima de liberdade para a reflexão; a efetivação das discussões e debates constantes sobre a infância, a criança e o papel da própria instituição de Educação Infantil, no contexto social e cultural no qual estão inseridas, bem como a construção de um ambiente onde se privilegiem, efetivamente, as redes de interações sociais, entre todos os participantes, sejam crianças, pais, profissionais e comunidade, proporcionando a construção de conhecimentos, cultura e identidades.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) também discutem, em sua abordagem a respeito da construção qualitativa de uma instituição dedicada à primeira infância, qual é o papel do

profissional desta modalidade de serviço, numa abordagem que se articula com os desafios já citados anteriormente:

O profissional que trabalha com a primeira infância mobiliza as competências de construção de significado das crianças, oferecendo-se como um recurso ao qual elas podem e querem recorrer, organizando o espaço, os materiais e as situações para proporcionar novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, ajudando as crianças a explorar as muitas linguagens diferentes que estão a elas disponíveis, ouvindo e observando as crianças, levando a sério suas idéias e teorias, mas também preparando para desafiar, tanto sob a forma de novas questões, informações e discussões como sob a forma de novos materiais e novas técnicas. (p. 112)

Outros trabalhos fundamentados em referências teóricas distintas das de Dahlberg, Moss e Pence (2003), como os de Junqueira Filho (2005), por exemplo, também destacam a importância dos encontros – de saberes, de fazeres, de conhecimentos – entre adultos e crianças nas escolas de Educação Infantil. Analisando o processo de seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil, conteúdos estes a que denomina linguagens-geradoras – geradoras porque instigadoras de todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças, na Educação Infantil, sendo gestadas a partir dos interesses, desejos e necessidades das crianças, percebidos e (re)dimensionados na relação entre adultos e crianças no ambiente educativo – Junqueira Filho (2005) explicita concepções de criança e de Educação Infantil que estão na base de suas proposições acerca das relações adulto-criança. Nas palavras do autor:

(...) uma concepção de criança que reconhece na criança uma receptora e produtora de sentidos e significações sobre si e o mundo. O que implica que ela seja considerada um dos sujeitos-leitores desta relação, ou seja, uma interlocutora de si mesma e de sua professora ou professor, na medida em que ambos – crianças e adultos, alunos e professores – se apresentam como desafios estimulantes uns aos outros. (p. 29)

Da compreensão da criança como co-construtora de conhecimentos do currículo, derivam-se desafios à atuação das professoras e das monitoras, como interlocutoras adultas imediatas da criança na instituição de Educação Infantil. Conforme Junqueira Filho (2003):

A professora é desafiada a identificar, no decorrer do ano letivo – por meio das diversas produções das crianças, nas diferentes linguagens nas quais elas se registram, se expressam e são produzidas – os assuntos, temas, interesses, conteúdos que estão mobilizando as produções das crianças. Identificados, o desafio seguinte é significar os sentidos e as significações – as leituras de si e do mundo – que as crianças estão produzindo, articulando-as junto a elas.

As crianças, por sua vez, são desafiadas pela professora – o outro sujeito-leitor desta relação, interlocutora de si mesma e das crianças – a se registrarem, a deixarem marcas, a se deixarem em marcas nas diferentes linguagens que

compõem e organizam a rotina [...] Além disso, são desafiadas pelas intervenções da professora a investirem na pesquisa e na articulação tanto em relação a estas linguagens quanto aos assuntos e temáticas que estão investigando – para conhecer mais, para conhecer em totalidade, em complexidade, em relação, em articulação, em interação entre o que já sabiam e o que passaram a conhecer, entre o que não sabiam e passaram a conhecer – sobre si, sobre sua professora, sobre as linguagens nas quais se deixaram registradas e sobre os assuntos, temas, interesses, identificados, avaliados e problematizados pela professora como os mais significativos da vida daquele grupo de crianças, nos diferentes momentos do ano letivo. (p. 29)

As propostas oriundas da própria área da Educação Infantil, como campo de conhecimento, e os movimentos sociais pós-ditadura contribuíram para que, em 1988, a Constituição Federal, rompesse com o histórico caráter assistencial da creche, declarando-a como direito da criança e dever do Estado, atribuindo as prioridades nessa área ao Município. Em 1990, o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), reafirmou esse direito em seu artigo nº54, IV que coloca: “É dever do estado assegurar a criança e ao adolescente [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Conforme assinala, pertinentemente, Kuhlmann Jr. (2000), o reconhecimento das creches como parte do sistema educacional apontava para a possibilidade de sua superação como espaços de segregação social, que isolavam as crianças pobres em instituições educativas vinculadas aos órgãos de assistência social.

### ***A reorganização das creches e pré-escolas como espaços de Educação Infantil***

As transformações culturais e legais refletiram-se na organização e nos modos de funcionamento dos espaços de Educação Infantil, nas práticas ali desenvolvidas, nas relações sociais entre seus atores e nas atividades de formação voltadas a essa área de atuação.

Em Campinas, em meados de 1989, os serviços de atendimento às crianças de 0 a 6 anos passaram à incumbência da Secretaria Municipal de Educação, mudando sua denominação: Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs, que atendem crianças de 0 a 3 anos ou de 0 a 6 anos, quando em integração com a EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil. Também modificaram-se sua estrutura de funcionamento e o caráter do serviço prestado.

A organização do trabalho no interior das creches foi alterada com o ingresso dos profissionais do campo pedagógico, aos quais se exigia a formação específica nos cursos de

magistério ou pedagogia. À administração vieram juntar-se os orientadores pedagógicos e diretores de unidade, e professoras passaram a atuar juntamente com as monitoras nas turmas de crianças. As tarefas e responsabilidades de cada grupo profissional foram então redefinidas, bem como os critérios de ingresso, através de concurso público.

Ao trabalho que já se fazia nas creches acrescentaram-se de imediato os princípios pedagógicos de educação e cuidado de crianças de 0 a 6 anos, incluindo a elaboração de um Projeto Pedagógico norteador dessas ações. Nessas condições, os modos de formular e colocar em prática o trabalho – os fazeres profissionais de quem aí atua – implicaram em reformulações, seja em relação às professoras, sempre formadas na direção do ensino e que passaram a se ver, desorientadas, diante dos berçários e de atividades de cuidado que se entrelaçam ao ensinar no processo educativo da criança pequena, seja em relação às monitoras que, nas antigas creches ocupavam o lugar de cuidadoras, de babás, de pajens e que passaram a ser chamadas a assumir o papel de educadoras das crianças pequenas e a considerar os aspectos educativos e de cuidados diários, que toda criança precisa e tem direito de receber dentro dessa nova visão.

Tanto professoras como monitoras, na centralidade da dimensão educativa da Educação Infantil como direito da criança, foram provocadas em suas concepções acerca do trabalho por elas realizado e pela complexidade do processo educativo que requer, conforme assinalam CAMPOS E ROSEMBERG (1994), ROSSETTI-FERREIRA (1998), OLIVEIRA et al. (1992), um educador que não apenas saiba fazer, mas saiba também explicar o que faz. Essa exigência tornou necessário ressignificar a identidade da professora e da monitora. A primeira ampliando os sentidos do ensino como prática social complexa, que inclui no bojo do processo educativo a dimensão do cuidado, e que é carregada de conflitos de valor e que exige postura ética e política. As monitoras ampliando o sentido do cuidar na direção do educar nele implicado, mas nem sempre tornado explícito por aqueles que o vivenciam.

A transição vem, desde então, desenvolvendo-se em meio a conflitos e disputas entre as categorias profissionais envolvidas que, hoje, reúnem profissionais com graus de escolarização diversos – do ensino fundamental a pós-graduados – e com experiências profissionais também diversas.

Atuando diretamente com as crianças e desempenhando funções, que se aproximam e se cruzam, monitoras e professoras ocupam nos CEMEIs lugares que são portadores de índices sociais de valor bastante diferenciados, inclusive em termos salariais e no que tange à composição da jornada de trabalho. Essas diferenças contribuem para agudizar as tensões cotidianas entre esses dois grupos, levando as monitoras a reivindicarem seu reconhecimento como educadoras.

Nesse contexto de relações conflituosas, as diferentes configurações e funções desempenhadas pelas instituições que acolheram as crianças no processo da institucionalização dos cuidados e de sua preservação, sob a égide da implantação e consolidação do Estado Moderno, bem como os diferentes entendimentos sobre a infância, a creche, o jardim-da-infância, a babá, a pajem, a professora, a Educação Infantil, que foram sendo produzidos, como parte da memória dos sujeitos e grupos sociais inscritos nessa história, vêm sendo confrontados e negociados.

As práticas, as palavras, os valores por elas expressos são parte dos conteúdos culturais, dos conhecimentos produzidos, interpretados e reinterpretados pelos diferentes domínios do saber acerca da infância e da educação infantil. Elas reúnem conhecimentos e valores que antecedem a vivência de cada pessoa, mas se fazem nela presentes *por meio da linguagem e como linguagem*.

Apreendidos desde a infância e permanentemente atualizados ao longo da trajetória de relações sociais da pessoa, esses sentidos demarcam as linguagens sociais próprias a segmentos de classe, a grupos profissionais, geracionais, de gênero, etc., tornando possível a comunicação e a compreensão (entendida como réplica ativa) entre sujeitos que, embora ocupem lugares sociais distintos, inscrevem-se em uma mesma história social e em uma mesma comunidade lingüística, tornando possível que o todo complexo da significação se regularize e se organize para o sujeito, bem como demarca as possibilidades de sentido em que operam as relações de força e poder.

Professoras, monitoras, pais, pedagogos, como crianças que foram, atendidos ou não pelas instituições de Educação Infantil existentes na história brasileira, têm inscritos, em sua memória constitutiva, sentidos de infância diversos, que foram elaborados ao longo de sua experiência histórica e pessoal, como sentimentos, valores, conceitos e pré-conceitos com relação às crianças iguais e àquelas diferentes de si, idéias acerca dos lugares sociais

ocupados por essas diferentes crianças, acerca de seus direitos e deveres, idéias acerca de suas famílias, de seus deveres e cuidados em relação à criança.

Os adultos em que se tornaram, foram e continuam sendo mediados pelos sentidos da infância, da família, dos valores higienistas constitutivos da história de nossa formação social. Com tais sentidos, seus projetos pessoais, sejam eles relativos à profissão, à constituição de suas famílias, à educação de seus filhos, dialogam, de modo explícito, e também sem que o percebam. Os sentidos históricos inscritos, claros e apagados, mediatizam sua escolhas como pais no tocante à educação e escolarização de nossos filhos, seus critérios de qualidade em relação aos serviços educacionais que lhes são oferecidos, suas reivindicações em relação a eles, seus sentimentos e reações afetivas a eles.

Todos os sentidos dessa memória histórica, que os constitui como sujeitos e como grupos sociais, funcionam como um feixe de direções que tomam para significar o mundo, as coisas, os outros e a nós mesmos.

Os sentidos dessas palavras e práticas também são parte das linguagens sociais aprendidas explicitamente nas experiências de formação. A memória de sentidos da Educação Infantil no Brasil é constitutiva da memória profissional desses educadores. Os sentidos socialmente engendrados em relação à criança, ao papel social da mulher nos projetos educativos burgueses, ao caráter da formação requisitada às mulheres para trabalharem com as crianças, à divisão do trabalho em que as mulheres foram inseridas, aos valores sociais atribuídos às diferentes funções por elas exercidas, mediatizam os valores que os educadores assumem e que os orientam, como profissionais, em relação às crianças e a seus pares nas instituições de Educação Infantil em que atuam, seja como sentidos explícitos, seja como sentidos interditados, que não podem ser revelados, mas que são reconhecidos como parte de si.

Assim, referir-se à Educação Infantil como caridade, como um dever do Estado, como direito da mulher, como direito da criança, como assistência e proteção, como construção social do direito de ser criança, como preparação para a escolaridade obrigatória ou como direito de que as crianças usufruam das “indissociáveis e complementares” práticas de educar e cuidar (PINHEIRO, 2006, p. 44 – 45) não são apenas modos de expressar mudanças conceituais, materializadas sob a forma de práticas localizadas, de modos de estruturação desse serviço nos municípios e de propostas de formação

profissional para esse campo da educação, mas memória de sentidos que constituem os sujeitos e os grupos sociais.

Pensados como memória de sentido, a diversidade de práticas, de palavras, de gêneros de discurso<sup>14</sup>, em jogo na história da Educação Infantil produzida e efetivamente vivida, nos aproximam das relações de força que definem e sustentam a hegemonia de alguns sentidos sobre outros e a interdição dos não hegemônicos, ainda que reconhecidamente possíveis. Aproximam-nos também das nuances dos processos de formação e de auto-transformação de que os sujeitos, diretamente envolvidos com suas práticas, participaram e seguem participando, uma vez que o contato com novos sentidos das práticas e saberes não descarta sentidos prévios, antes compõem com eles as possibilidades de significação, disputam com eles a hegemonia, aberta ou veladamente. O processo de alteração dos sentidos, ou seja, o deslocamento daquilo que já está instalado como significação, para que novos sentidos advenham é um processo que supõe um trabalho efetivo no nível constitutivo do sujeito, um trabalho simbólico em que a dúvida, a incerteza, as opacidades jogam um papel fundamental. A transformação é embate e indicia-se nos processos de produção de sentidos, nas vozes em circulação nas relações sociais.

Nesse contexto de embates, chegou-se, em 1997, à elaboração de um documento que continha os princípios da Educação Infantil do município e que foi construído nas discussões entre professoras, monitoras e profissionais especialistas que atuavam nesse segmento. O documento, denominado “Currículo em Construção” (Coordenadoria de Educação Infantil/SME/Campinas), reuniu estudos acerca do tema da Educação Infantil, bem como uma abordagem histórica e uma proposta de trabalho para esse serviço. Nele foram tematizadas as relações de trabalho e as responsabilidades profissionais das categorias que atuam diretamente com as crianças, através do binômio educar-cuidar na prática pedagógica com crianças pequenas:

Nas ‘creches’, as atividades de alimentação, de higiene e de cuidados, articulam-se com o embasamento didático pedagógico, resultando na dimensão social da Educação Infantil. (SME, 1997, p. 23)

E, ainda:

---

<sup>14</sup> Bakhtin (2003) define como gêneros de discurso os tipos relativamente estáveis de enunciados que cada esfera de utilização da língua elabora, demarcando objetivos e modos distintos de focalizar, analisar, explorar e dar visibilidade a uma temática.

(...)se o profissional da educação conceber a criança como um ser construtor, trabalhará de maneira a permitir o desenvolvimento global da mesma, e as atividades que fazem parte do dia-a-dia como lavar, alimentar, trocar, dormir, descansar serão momentos importantes e oportunizarão aprendizagens significativas e apropriação de objetos da cultura. Cuidar/educar têm dimensão afetiva e biológica, o que significa valorizar, compreender e identificar as necessidades da criança que está num processo de crescimento e desenvolvimento.” (SME, 1997, p. 38)

Deste modo, ainda que não se resolvam os conflitos entre monitoras e professoras, entende-se aqui as implicações destas profissionais em um trabalho de aprofundamento entre o fazer educativo e o conceber as práticas pedagógicas. Tais tarefas exigem das profissionais de educação atividades intencionais e conscientes.

## ***2. Monitoras de Educação Infantil: sentidos de uma profissão***

*“Aquilo a que assisto é um espectáculo com outro cenário. E aquilo a que assisto sou eu.”*  
(Fernando Pessoa)<sup>15</sup>

As atividades profissionais são fontes de sentidos para aqueles que as vivenciam. Consideradas em sua constituição histórica e em sua inscrição na organização do trabalho, entendida não só como a divisão de tarefa, os ritmos e os modos operatórios prescritos, mas também, e, sobretudo, a divisão dos homens segundo hierarquias, repartições de responsabilidade e sistemas de controle visando a garantir a realização dessas tarefas e sua divisão (DEJOURS, 1992), nelas se evidenciam significados e valores que transcendem a experiência individual e a mediatizam, modulando os afetos e especificidades de que se revestem nas vivências dos trabalhadores.

Como memória de sentidos e como expressão das condições concretas de sua experiência, as vozes que enunciam a profissão de monitoras são constitutivas do contexto de sentidos desta pesquisa. De modo a caracterizá-las procedi, inicialmente, ao levantamento e estudo de documentos oficiais<sup>16</sup> relativos à função de monitora de Educação Infantil, que descrevem os conteúdos das tarefas, as responsabilidades, deveres e direitos dos trabalhadores, bem como as modalidades de comando e controle a que eles estão submetidos no sistema hierárquico em que as tarefas se inserem, entendendo que a organização do trabalho comporta significados estabilizados, organizados sob a forma de ordenamentos jurídicos acerca dos diferentes papéis sociais.

Esses significados gerais e modelares, expressos sob a forma da lei, são valorizados socialmente de modos distintos, em termos da dificuldade prática e/ou intelectual da tarefa,

---

<sup>15</sup> PESSOA, Fernando. Tudo se me evapora. In PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

<sup>16</sup> Para tanto procedi ao levantamento e estudo dos seguintes documentos: “Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1992); Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas, promulgado em 2004 (lei nº 12.012/04); Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, promulgado em 28 de junho de 2007 (lei nº 12.985/07), analisado a partir do Suplemento do Diário Oficial do Município nº 9.196, datado de 29 de junho de 2007, no que se refere ao Anexo II – A (Atribuições de Cargos – Quadro Geral de Cargos) e ao Quadro de Cargos do Magistério (lei nº 12.987 de 28 de junho de 2007); Edital I de 2007 (de 15 de janeiro de 2007), da Prefeitura Municipal de Campinas, referente ao Processo Seletivo para Monitor de Educação Infantil.

da significação da tarefa acabada em relação a uma profissão (noção que contém ao mesmo tempo a idéia de evolução pessoal e de aperfeiçoamento), do estatuto social implicitamente ligado ao posto de trabalho (DEJOURS, 1992), dos salários, das condições em que as atividades de trabalho são exercidas e também em sua relação com o gênero de seus executantes, contribuindo para o sentido de que as tarefas se revestem para os sujeitos que as executam.

Materializando-se nas relações de trabalho vividas por sujeitos concretos, no afrontamento cotidiano com suas tarefas, com seus pares, com seus superiores e com aqueles que, na hierarquia, se encontram a eles submetidos, os significados gerais e modelares dos papéis sociais, singularizam-se. A natureza e o encadeamento dos sentidos de que se revestem as atividades de trabalho, conforme análise de Dejours (1992) em seus estudos sobre a psicopatologia o trabalho, dependem ao mesmo tempo do sujeito, isto é, dos sentidos e valores que ele introduz no que o rodeia e no que faz, de suas trajetórias pessoais, sonhos, desejos, buscas, insatisfações, dos sentidos de que as tarefas já se revestem, dos sentidos que a especificidade das relações no grupo lhe conferem, dos sentidos que lhe são atribuídos nas relações sociais externas ao imediato da atividade de trabalho.

Nesse sentido, afirma Dejours (1992, p.51), “não há jamais neutralidade dos trabalhadores em relação ao que eles produzem [e fazem]”. A atividade do trabalho, pelos gestos que ela implica, pelos instrumentos que ela movimenta, pelo material tratado, pela atmosfera na qual opera, veicula significados “para alguém” e “contra alguém” (p. 50). Os próprios postos de trabalho, bem como as mudanças de postos, são significados no âmbito das relações que se travam no grupo de trabalhadores. Nas palavras de Dejours (p.51):

Ser colocado em um posto de trabalho particularmente duro tem uma significação em relação aos colegas, não só do ponto de vista da produção mas também da ordem e da disciplina (...). Tal posto equivale a “ser protegido do chefe”, ou, ao contrário, “ser sua vítima”.

Para me aproximar do conteúdo simbólico da atividade de trabalho das monitoras, constitutivo de sua profissionalidade, procurei apreender em estudos realizados com essas profissionais e sobre elas, pontos de vista distintos acerca da profissão e de seu exercício, elaborados a partir das/nas suas relações de trabalho na dinâmica cotidiana dos CEMEIs.

Também não descuidei das relações de gênero implicadas nessa profissão que, historicamente, foi se configurando como feminina e carrega consigo marcas dessas relações, que lhe conferem especificidades e valorizações distintas.

### ***A função de monitora do ponto de vista dos ordenamentos jurídicos***

No “Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil”, que dispõe sobre a caracterização, os critérios de atendimento, a organização didática e os objetivos das Unidades Educacionais, bem como sobre a estrutura administrativa, técnico-pedagógica e sobre os direitos e deveres dos educadores que atuam diretamente com as crianças, no Artigo 33, as atribuições do monitor de Educação Infantil estão fixadas, nos seguintes termos:

- I – co-responsabilizar-se pelo processo sócio-educacional, de acordo com os objetivos da Unidade Sócio-Educacional;
- II – participar do processo de elaboração e implementação do Projeto Pedagógico da Unidade, comprometendo-se em realizar um trabalho coerente com os princípios do mesmo;
- III – planejar seu trabalho de acordo com o Projeto Pedagógico, integrado com os demais segmentos da Unidade Educacional, elaborando um plano de atuação;
- IV – atuar diretamente com as crianças, levando em conta seu estágio de desenvolvimento e seus conhecimentos, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos;
- V – desenvolver atividades de acordo com a especificidade de cada grupo de crianças;
- VI – ser responsável pela segurança, higiene, bem-estar e repouso das crianças, sempre que estiver interagindo com elas, considerando sempre o processo de autonomia das mesmas;
- VII – zelar pela conservação e higienização dos materiais de uso da criança, considerando o processo de autonomia e participação da mesma;
- VIII – participar dos momentos de refeições das crianças, orientando-as na formação de hábitos saudáveis, enfatizando a importância da degustação de todos os tipos de alimentos;
- IX – participar dos momentos de entrada e/ou saída das crianças;
- X – comunicar à direção da Unidade qualquer problema ou irregularidade que haja em relação à criança;
- XI – fornecer dados informativos sobre a criança, que sejam significativos para a análise da ficha de acompanhamento da criança;
- XII – participar do processo de elaboração de sub-projetos, responsabilizando-se pela sua implementação;
- XIII – colaborar com a equipe da Unidade Sócio-educacional para que haja um bom relacionamento e integração entre todos os envolvidos no processo educativo;
- XIV – colaborar com a equipe na substituição de outros monitores, sempre que houver necessidade;
- XV – planejar e participar das reuniões com os pais e com a equipe de trabalho da Unidade;
- XVI – comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, realizando suas atribuições com eficiência, zelo e presteza;

- XVII – fornecer informações necessárias para a permanente atualização de seu prontuário;
- XVIII – participar do Conselho de Escola e Conselho Municipal de Educação, quando eleito para tal fim, e acatar as decisões por ele tomadas;
- XIX – cumprir integralmente a jornada de trabalho que lhe for atribuída.” (p. 14-15)

Na análise do documento oficial, parece-me interessante destacar o modo como as responsabilidades das monitoras se entrelaçam e se delimitam com as das professoras em relação às crianças. As monitoras não só atuam diretamente com a criança como são corresponsáveis pela elaboração e implementação do Projeto Pedagógico da Unidade, devendo planejar e participar das reuniões com os pais e com a equipe de trabalho da Unidade. Compete a elas, bem como às professoras, desenvolver um trabalho planejado, integrado com os demais segmentos da Unidade, que leve em conta o desenvolvimento da criança, as especificidades de cada grupo e que possibilite a ela a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de sua autonomia. Tais pontos de entrelaçamento enfatizam aspectos da educação relativos à sua dimensão pedagógica, entendida como atividade deliberada, explícita e organizada formalmente, apontando até mesmo para o domínio de alguns conhecimentos específicos desse campo, tais como o desenvolvimento da crianças, por exemplo, que não são exigidos das monitoras enquanto requisito em termos de formação específica, visto que essas profissionais não necessitavam (e continuam não necessitando, na atualidade) de formação específica – Curso de Magistério ou Pedagogia – para atuar nos CEMEIs.

Do ponto de vista das delimitações entre as duas funções, estas se definem, no caso das monitoras, de dois modos no documento em análise. Pela ênfase na dimensão do cuidado na educação da criança pequena e pelo caráter complementar conferido a sua atuação pedagógica.

Nesse sentido, as responsabilidades das monitoras com a dimensão do cuidado são claramente descritas. Cabe a elas a segurança, a saúde, o repouso, a alimentação da criança, bem como o zelo para com os materiais da Unidade Educacional por elas utilizados. O cuidado se inscreve, nos termos do próprio documento, na condição de co-responsabilidade pelo processo sócio-educativo enunciado no inciso I. A co-responsabilidade, ao mesmo tempo que reconhece a dimensão do cuidado como prática educativa peculiar à Educação Infantil, como já apontado anteriormente, também reconhece e legitima não só a distinção

entre o cuidado e a dimensão pedagógica, como atribui ênfases diferentes a cada uma delas no exercício das atividades de professoras e monitoras. Assim, no documento, as tarefas pedagógicas das monitoras são configuradas como complementares em relação às tarefas pedagógicas das professoras através de expressões como: “fornecer dados informativos sobre a criança que sejam significativos para a análise da ficha de acompanhamento da criança” ou participar do processo de elaboração e implementação de “sub-projetos”. No caso do primeiro excerto do documento, evidencia-se que a monitora informa a professora sobre a criança, mas que a “avaliação”, o “acompanhamento” e a “documentação” de seus comportamentos e de desenvolvimento são de responsabilidade da segunda. Ou seja, a dimensão pedagógica da avaliação é tarefa principal da professora e complementar da monitora. Do mesmo modo, se os projetos das monitoras com as crianças são definidos como sub-projetos, isso significa que são parte, estão contidos em projetos mais amplos, dos quais participam e que podem ser tanto da unidade como um todo ou das professoras da turma, explicitando o caráter complementar dessa dimensão do pedagógico no trabalho da monitora.

Guardadas essas diferenças entre as funções, cabe reconhecer que no documento as monitoras estão incluídas na “família operacional” da Educação, sendo reconhecidas como profissionais educadoras que lidam diretamente com crianças em fase escolar, na Educação Infantil. Essa condição foi mantida no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas, promulgado em 2004 (lei nº 12.012/04).

No entanto, modificações recentes ocorridas na organização da Rede Municipal de Campinas contribuíram para a perda dessa condição para a categoria das monitoras. Em 2007, o Plano de Cargos e Carreiras dos Servidores Públicos Municipais de Campinas passou por profundas mudanças. Foram alteradas em lei as situações funcionais de praticamente todos os cargos públicos dessa Prefeitura. Na época, boa parte dessas alterações gerou descontentamento e, conseqüentemente, mobilizações por parte do funcionalismo público municipal, como a greve do primeiro semestre de 2007, que durou cerca de um mês. O cargo de monitor de Educação Infantil sofreu alterações no que diz respeito aos vencimentos e ao pertencimento ao quadro de cargos. No novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – lei nº 12.985, de 28 de junho de 2007, a monitora de Educação Infantil passou a ser denominada Agente de Educação Infantil, pertencendo,

agora, ao Quadro Geral de Cargos, e não ao Quadro de Cargos do Magistério (lei nº 12.987 de 28 de junho de 2007), ao qual pertencem professoras, vice-diretoras, diretoras, orientadoras pedagógicas e demais especialistas da Rede Municipal de Educação Infantil. No Suplemento do Diário Oficial do Município nº 9.196, datado de 29 de junho de 2007, no Anexo II – A (Atribuições de Cargos – Quadro Geral de Cargos), estão assim apresentadas as atribuições do Agente de Educação Infantil: “Atuar na área de Educação Infantil, no atendimento às crianças de 04 meses a 06 anos de acordo com as normas e Projeto Pedagógico da Unidade Educacional.” (p. 8)

Tais mudanças na lei devem trazer alterações nas práticas no interior dos CEMEIs e nos modos como as monitoras compreendem seu lugar e suas responsabilidades nas relações de trabalho dos CEMEIs, bem como na elaboração que fazem de sua identidade como profissionais. Afinal, já não são mais sequer denominadas por nome que remeta à função de “educadoras”, pela legislação atual<sup>17</sup>.

No ano de 2007, não houve a realização de Concurso Público Municipal para preenchimento de vagas de monitoras de Educação Infantil, a despeito de uma grande demanda nesta área. Realizou-se, no entanto, um Processo Seletivo para a contratação, em regime especial, de trabalhadores para este cargo. A legislação para este processo foi publicada no Diário Oficial do Município, no Edital I de 2007 (de 15 de janeiro de 2007), da Prefeitura Municipal de Campinas. Neste Edital, que exigia dos candidatos o Ensino Médio completo, vieram descritas as atribuições dos Monitores de Educação Infantil (assim denominados, a despeito da nova denominação do Plano de Cargos de 2007!). Estas atribuições em muito se assemelham àquelas já comentadas neste trabalho, quais sejam:

Das atribuições: Atuar nas unidades de educação da Prefeitura Municipal de Campinas, acolhendo, cuidando e educando crianças de 0 a 6 anos, em conformidade com uma proposta educacional; promover o contato afetivo e harmonioso entre adulto e criança; conhecer e acompanhar o desenvolvimento das crianças na forma em que vivem, seus progressos e dificuldades; subsidiar e orientar as crianças em suas atividades pedagógicas, recreativas, alimentares, higiênicas, fisiológicas e de repouso; zelar pela guarda e conservação do material de consumo da unidade; executar outras tarefas da mesma natureza ou nível de complexidade.

---

<sup>17</sup> É importante ressaltar que há movimentos da categoria, junto ao Sindicato dos Servidores Públicos da Prefeitura Municipal de Campinas, para que haja a revisão deste item da lei. Reuniões e Assembléias da categoria, ocorridas em agosto de 2008, geraram moções e abaixo-assinados solicitando que a categoria profissional das monitoras de Educação Infantil volte a fazer parte do Quadro do Magistério (informação oral obtida até a conclusão deste texto).

Descritas de maneira mais completa relativamente ao que consta do Plano de Cargos atual, as atribuições dos monitores<sup>18</sup> incluem as dimensões da educação e do cuidado, também de acordo com uma proposta educacional, o Projeto Pedagógico da Unidade. Nas primeiras semanas de trabalho destes profissionais, em meados de maio/junho de 2007, houve um ciclo de palestras formativas oferecidas pelo grupo das Orientadoras e Coordenadoras Pedagógicas da Rede, as quais abordaram, ainda que de forma rápida e resumida, temáticas básicas referentes ao trabalho na Educação Infantil, como literatura infantil, a importância da brincadeira, a dimensão artística no trabalho com as crianças, a organização do tempo e do espaço físico nos CEMEIs, entre outras.

Permeando as contradições daí decorrentes (afinal, monitoras ou agentes de Educação Infantil são ou não consideradas profissionais da educação, do ponto de vista administrativo, no município de Campinas? Do ponto de vista da prática cotidiana nos CEMEIs e da concepção de Educação Infantil defendida neste trabalho, sabemos que não há possibilidade real de considerá-las como não sendo educadoras de crianças pequenas...), é importante ressaltar que as profissionais contratadas (e não as efetivas...) passaram por mais um curso de formação em serviço, no início de 2008, denominado “Curso: Auxiliar de Creches/Cuidador de Crianças”. O curso foi ministrado pelo CEPROCAMP (Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antônio da Costa Santos”) e fazia parte da área curricular denominada “Área de Lazer e Desenvolvimento Social”.

A seguir, exponho os objetivos, a ementa e os conteúdos programáticos desse curso, tal qual estão descritos na apostila elaborada e organizada por Haydée M. S. Agostini:

Objetivos: Contribuir na formação do profissional que pretende atuar na área da Educação Infantil (Auxiliar de Creche), em instituições públicas ou privadas; proporcionar ao educando o contato, a ampliação e a atualização de conceitos básicos aplicados à área educacional; despertar para a necessidade de uma proposta de trabalho em educação baseada nos valores humanos; desenvolver conceitos relacionados à Educação, as competências para a função e a formação continuada. (p. 3)

Ementa: Habilidades físicas e psicológicas para o desempenho da função; caracterização da clientela; higiene pessoal e ambiental; noções básicas de pedagogia; noções básicas de puericultura; técnicas de trabalho infantil; cuidados específicos para cada idade; adequação e desenvolvimento de jogos e divertimentos; noções de primeiros socorros. (p. 3)

---

<sup>18</sup> Utilizo a denominação monitores, e não somente monitoras, no caso destes profissionais que ingressaram por processo seletivo, por haver grande quantidade de homens contratados.

Conteúdo Programático: O índice de Desenvolvimento Humano Educação e Infância no Brasil; a Educação Infantil no Brasil; a Educação; Conceito de Criança e Infância no decorrer da história; Desenvolvimento físico, motor, emocional, neurológico, cognitivo e social – etapas do desenvolvimento de 0 a 6 anos; educar e cuidar; as interações; o movimento; a linguagem oral e escrita; jogos e brincadeiras; o espaço da creche; pediatria e puericultura; noções de alimentação, higiene, nutrição, primeiros socorros. (p. 4)

Nesse documento evidencia-se uma preocupação com as dimensões educativas e de cuidado na formação em serviço dada a estes profissionais. Porém, tanto na denominação dada ao Curso, que caracteriza a categoria como “auxiliar” e “cuidadora” de crianças, quanto em alguns de seus conteúdos (noções de primeiros socorros e puericultura, por exemplo), evidenciam-se também objetivos dessa função profissional que diz respeito a um trabalho assistencial-educativo, retirando a ênfase de seu caráter pedagógico.

As definições e reordenações jurídicas delineiam não só os contornos dessa atividade profissional como também as disputas e contradições vividas pelos sujeitos que vivem cotidianamente os lugares por elas definidos e os significam como identidade.

### *As relações monitoras/professoras na dinâmica cotidiana dos CEMEIs*

Trabalhando lado a lado, desde 1989, professoras e monitoras vêm construindo relações de parceria e de disputa, formando-se mutuamente, na prática, como educadoras de crianças pequenas.

As relações de parceria entre as profissionais do CEMEI foram contempladas, neste trabalho, a partir da pesquisa desenvolvida por Wada (2003), em CEMEIs da Rede Municipal de Campinas.

Nessa pesquisa interessada na dinâmica das relações entre professoras e monitoras, a autora aborda depoimentos dessas profissionais a respeito dos conhecimentos mobilizados mutuamente entre elas, e as contribuições de uma e de outra às práticas das colegas com as quais atuam. A autora relata ter percebido a existência de uma parceria entre ambas as categorias profissionais, uma se referindo à outra de forma positiva e como sendo portadoras de conhecimentos ligados à educação de crianças pequenas a serem reconhecidos, valorizados e observados, para que haja um aprendizado recíproco.

Como nos conta Wada (2003):

Nesse contexto de relações, uma professora relatou-me que recorria à experiência das monitoras e professoras que já trabalhavam na creche, por não

saber exatamente o que deveria ser feito com crianças pequenas. Outra professora disse-me que gostaria de ter mais sugestões e um retorno do seu trabalho para melhorar suas atividades com as crianças. As professoras também traziam às monitoras novos conhecimentos que eram incorporados às práticas já existentes. Até mesmo uma “visão escolar” na organização do trabalho, expressa em depoimentos das monitoras, como “ela chegou e colocou limites” e “tinha hora certa para tudo”, foi considerada positiva. Havia, também, por parte das professoras e monitoras, a intenção de relacionarem suas práticas educativas, mas esse era um processo em andamento e prevalecia um combinado sobre as atividades que seriam realizadas com as crianças. Esse combinado era feito, invariavelmente, quando as crianças repousavam e quando a professora e a monitora estavam juntas. (p. 58, grifos da autora)

Wada (2003) também observou, nos depoimentos de monitoras e professoras, uma articulação entre as tarefas de educação e cuidado, discussão já exposta anteriormente neste trabalho, em que ambas as profissionais dividiam-se entre essas funções, realizando tarefas que, inclusive, poderiam ser consideradas como sendo específicas de uma ou de outra categoria:

Observei que as professoras, além de ocuparem-se de “atividades consideradas de professoras” realizavam uma série de outras atividades para garantir o bem-estar das crianças: acompanhando-as no banheiro para realizarem a higiene, antes e após o almoço; auxiliando-as nas refeições e acompanhando brincadeiras surgidas nesse momento; organizando o espaço/tempo para o repouso das crianças. Nessas situações, a professora fez o que ela sabia que deveria ser feito e/ou o que viu a monitora fazer, aprendendo um novo jeito de ser professora. [...] Por outro lado, as monitoras também ficavam com as crianças (dentro da sala ou fora dela) e propunham atividades que seriam consideradas “pedagógicas”, como colagem, pintura, desenho, dança. Não que essas atividades dirigidas pelos adultos fossem supervalorizadas, mas eram indicativas de que as crianças eram capazes de “fazerem coisas”. (p. 60, grifos da autora)

Em suas reflexões, a pesquisadora conclui:

Percebi um aprendizado recíproco entre professoras e monitoras, que se revelou através de uma “presença na ausência e uma contaminação das práticas”, na medida em que novos conhecimentos eram incorporados à dinâmica de cuidar e educar. Assim, essas mulheres encontravam jeitos de serem diferentes, à medida que conviviam e confrontavam seus saberes e experiências. (WADA, 2003, p. 61)

Porém, a dinâmica das relações entre professoras e monitoras nem sempre é harmoniosa. Desempenhando funções que se aproximam e se restringem, monitoras e professoras ocupam diferentes papéis e lugares sociais nas relações produzidas nas unidades de Educação Infantil e na Rede municipal como um todo. As diferenças entre ambas vão além das diferentes exigências na contratação (presença ou ausência de formação específica). Elas dizem respeito à carga horária de trabalho, ao salário (dentro

outros direitos trabalhistas), às condições de exercício do trabalho e possibilidades de participação efetiva nas decisões internas aos CEMEIs e em processos de formação.

Os salários, de acordo com Dejours (1992), contêm numerosas significações concretas, tais como sustentar a família, ter férias, pagar as melhorias da casa, pagar as dívidas, e outras mais abstratas, na medida em que remetem a sonhos e projetos, a certos padrões de consumo e a certas fantasias. Eles também veiculam significações negativas que implicam as limitações materiais que impõem.

As condições de exercício do trabalho remetem tanto ao conteúdo ergonômico de suas tarefas, ou seja, suas exigências físicas, quanto às possibilidades de o trabalhador, dentro de certos limites, adaptar o trabalho a suas aspirações e às suas competências. As condições de exercício do trabalho estão diretamente relacionadas com a insatisfação, da qual há episódios marcantes nos depoimentos e relatos documentados nas entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Segundo Dejours (1992), o tema da insatisfação é freqüente nas falas dos trabalhadores e pode ser mobilizado por duas situações de trabalho, principalmente: a sensação de que as tarefas com as quais o sujeito se ocupa não têm um significado para ele – o “conteúdo significativo da tarefa” é pequeno ou nulo (DEJOURS, 1992, p. 49) – e, ainda, quando as exigências físicas da tarefa - o seu “conteúdo ergonômico” (DEJOURS, 1992, p. 53) – não se adequam à estrutura de personalidade do sujeito.

Em relação ao significado da tarefa, a insatisfação é agravada quando o trabalhador está em contato com fazeres por ele considerados desinteressantes, ou que lhe parecem inúteis e que não significam nada para um ideal social, remetendo, ainda, à idéia de desqualificação para o desempenho de suas funções. O sentido desta desqualificação, segundo Dejours (1992):

(...) não se esgota nos índices e nos salários. Trata-se mais da imagem de si que repercute no trabalho, tanto mais honroso se a tarefa é complexa, tanto mais admirado pelos outros se ela exige um know-how, responsabilidades, riscos.” (p. 49)

Se a idéia da insuficiência de qualificação profissional atinge o sujeito, e se sua formação profissional não está condizente com as aspirações pessoais, o trabalhador é atingido por uma sensação de adormecimento intelectual.

Como fator agravante das condições de insatisfação dos trabalhadores em relação ao trabalho, o autor aponta a rigidez e a divisão acentuada dos trabalhos entre os diferentes sujeitos em seus níveis diversos de qualificação.

De acordo com Dejours (1992, p.52), no trabalho artesanal que precedia a organização científica do trabalho e, ainda hoje, rege as tarefas muito qualificadas, uma parte da organização do trabalho - a organização temporal, a escolha das técnicas operatórias, os instrumentos e os materiais empregados - provém do próprio operador. Em termos de economia psíquica, esta adaptação espontânea do trabalho ao homem corresponde à procura, à descoberta, ao emprego e à experimentação de um compromisso com os desejos e a realidade. Em tais condições, assinala ele, percebe-se um movimento consciente de luta contra a insatisfação ou contra a indignidade, a inutilidade, a desqualificação e a depressão.

Frente a essa condição de intervenção do trabalhador na condução do próprio trabalho, mesmo as más condições físicas de trabalho são, no entender de Dejours (1992), menos temíveis do que uma organização do trabalho rígida e imutável, porque em um trabalho assim organizado, mesmo que ele não seja muito parcelado, nenhuma adaptação à personalidade é possível, resultando em sofrimento, cujo ponto de impacto é, antes de tudo, mental, em oposição ao sofrimento resultante do conteúdo ergonômico da tarefa, que é físico.

No caso das monitoras, a divisão de tarefas no interior das unidades educativas é marcante. Às professoras cabe o planejamento do trabalho pedagógico e a elas o cuidado físico das crianças, materializando a dicotomia entre educar e cuidar, criticada nos discursos recentes relativos aos modos de organização da Educação Infantil. Assim, no cotidiano dos CEMEIs tornam-se comuns as disputas entre professoras e monitoras, nascidas da tensão entre constrangimento e reconhecimento das possibilidades de participação nas decisões relativas ao funcionamento administrativo e educativo dos CEMEIs como um todo e às turmas específicas que os compõem. Nas relações de tensão entre esses segmentos profissionais, sentidos do trabalho com a criança e identidades profissionais também se constroem, bem como as demandas, pelas monitoras, da possibilidade de participação nas atividades de planejamento, organização e prática pedagógica com as crianças, como suas colegas professoras.

Com relação ao conteúdo ergonômico de suas tarefas, os afazeres das monitoras, exigem dos braços e coluna esforços excessivos, posto que pegam no colo, banham, trocam, alimentam, enfim, assistem diariamente e intensamente um número grande de crianças. Esta situação provoca um desgaste físico, com o indicativo de licenças médicas prolongadas nesta categoria profissional, bem como o desgaste mental e emocional, pois o trabalho passa a ser considerado, por muitos, como exclusivamente braçal. Para Dejours (1992):

Muitas vezes negligenciada ou desconhecida, a insatisfação resultante de uma inadaptação do conteúdo ergonômico do trabalho ao homem está na origem não só de numerosos sofrimentos somáticos de determinismo físico direto, mas também outras doenças do corpo mediatizadas por algo que atinge o aparelho mental. (p. 53)

Por outro lado, produzir ou reproduzir adequações automáticas desta ergonomia do trabalho, sem ir à escuta das vivências coletivas e subjetivas dos trabalhadores sobre o conteúdo de suas tarefas, ou seja, sem considerar sua personalidade e suas aspirações, pode trazer conseqüências nem sempre positivas. Um exemplo destas conseqüências nas condições de trabalho, no caso das monitoras de Educação Infantil: alguém externo ao agrupamento de crianças – a direção, a orientação pedagógica – poderia propor que as monitoras dividissem numericamente, entre si, os banhos e trocas dos bebês, no intuito de evitar que se sobrecarregue alguém, e se agravem suas condições físicas para o trabalho. Porém, para as próprias monitoras, esta proposta pode ser um agravante para o sentimento de insatisfação e indignação destas profissionais, dentro de uma condição de desvalorização destas mulheres, *se a professora da turma não for considerada na divisão numérica destas tarefas, subentendendo-se que a ela competem apenas o planejamento e a execução de tarefas ditas pedagógicas – no pressuposto da dicotomização entre educar e cuidar – ficando para as monitoras apenas as tarefas de assistência física às crianças...*

Enfim, nas palavras de Dejours (1992): “(...) enquanto a ergonomia não trazer satisfação suplementar ao nível do conteúdo significativo do trabalho, só poderá trazer alívio limitado.” (p. 57) Quando não há esta correlação, forma-se uma carga psíquica do trabalho que leva ao sofrimento do profissional.

A insatisfação em relação ao conteúdo significativo da tarefa engendra um sofrimento cujo ponto de impacto é, antes de tudo, mental, em oposição ao sofrimento resultante do conteúdo ergonômico da tarefa. Todavia, sofrimento

mental resultante de uma frustração a nível do conteúdo significativo da tarefa pode, igualmente, levar a doenças somáticas. (DEJOURS, 1992, p. 61)

Imbricados na relação homem-trabalho, o conteúdo simbólico, a significação de seus fazeres profissionais, a qualidade conferida às suas tarefas, atreladas aos seus desejos e aspirações pessoais, e a adaptação da carga física de seu trabalho às suas condições e possibilidades de dispêndio de energia são elementos a serem considerados nos processos de aproximação e tentativas de compreensão das imagens que os trabalhadores fazem de si mesmos, em seus dizeres.

Como a tarefa nunca é neutra em relação ao meio afetivo do trabalhador, ele pode falar de sua tarefa nas relações externas ao seu grupo de trabalho, ou calar-se sobre ela. Às vezes, sinaliza Dejours (1992), “é preciso esconder de outros o conteúdo de seu trabalho” (p.51). Todos esses sentidos, produzidos nas relações entre tarefa e sujeitos, que dão materialidade à organização do trabalho, configuram vivências singulares de confiança, angústia, medo, disputa, raiva, de reconhecimento, de dignidade ou indignidade, de recusa, de prazer, de sofrimento, e indiciam trajetórias pessoais, sonhos, desejos, buscas, insatisfações que devem ser consideradas na análise dos enunciados dos sujeitos estudados sobre as suas identidades profissionais, construídas na interação com o Curso de Aperfeiçoamento.

### ***Gênero e profissionalidade das monitoras de Educação Infantil: constituição, nuances, contradições***

Caracterizadas as condições gerais de exercício da função no interior dos CEMEIs, volto-me para uma dimensão que joga um papel determinante na constituição da profissionalidade das monitoras de Educação Infantil: sua condição de profissionalidade tipicamente feminina. Ou seja, essa profissão foi construída, historicamente, no feminino – assim como a professora de Educação Infantil e até mesmo a professora das séries iniciais do Ensino Fundamental -, tendo como bases ou eixos fundamentais as articulações entre o trabalho doméstico e o domínio público da profissão.

Conforme Wada (2003):

Temos que reconhecer que, no caso das professoras de creche, a casa e a escola são locais formativos; entretanto, começa a existir uma idéia sobre o papel educativo da creche em um trabalho situado entre a experiência profissional

(feminina, familiar) – aliada aos conhecimentos da formação escolar/profissional – e as experiências de colegas mais antigas. (p. 56)

Reconhecer essas condições implica articular as reflexões sobre a profissão às questões de gênero, como categoria histórica, ancorada nas condições biológicas, nas contradições entre as práticas sociais masculinas e femininas e nos sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos a essas práticas.

Em seus estudos, Louro (1994) aborda a integração indissolúvel entre os aspectos biológico e histórico na constituição dos gêneros:

O processo de educação de homens e mulheres supõe portanto uma construção social – e corporal – dos sujeitos. Implica na transmissão/aprendizagem de princípios, valores, conhecimentos, gestos, posturas, comportamentos, disposições apropriadas para cada sexo. (p. 40)

Como uma categoria relacional, ou seja, um aspecto constitutivo do sujeito, que emerge nas interações sociais entre homens e mulheres, estabelecidas em determinados contextos e tempos, Lopes (1994) aponta que os estudos de gênero supõem que se estude também os homens. Ou seja, “não mais uma história das mulheres, mas também não mais uma história em que o universal pressupõe o homem e exclui a mulher” (p.25) e que se leve em conta um e outro sexo, uma vez que “um gênero se constitui culturalmente na sua relação com o seu outro, em presença ou ausência.” (p. 25).

Como afirma Cerisara (2002), em seus estudos sobre a construção da identidade de gênero e profissional das educadoras infantis, é necessário analisar as práticas profissionais destas mulheres como sendo constituídas por práticas eminentes na socialização feminina (AMADO e ROSEMBERG, 1992, p. 70), como a maternagem (significando a educação e o cuidado para com as crianças) e o trabalho doméstico (caracterizado pelo grande número de afazeres e a simultaneidade de papéis e funções, além da possibilidade de troca temporária de afazeres com outras pessoas). Tais práticas têm conseqüências contraditórias na constituição da profissão.

Sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente. (CERISARA, 2002, p. 25 - 6)

Dessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil aparecem como palco potencializado de choque entre o público e o privado. Porém, conforme Carvalho (1992),

torna-se necessário romper com as visões que vêem a feminização da profissão e seus vínculos afetivos como um fator plenamente negativo, como algo excludente do domínio técnico e teórico da profissão.

Considerar que a única ou a melhor forma de ser profissional é atuar separando radicalmente o trabalho assalariado e a vida pessoal, é tomar como único, natural ou ideal um modelo de profissional histórica e culturalmente construído. É transformar o modelo de trabalho assalariado da parcela masculina de nossa sociedade num modelo universal e inquestionável. (CARVALHO, 1992, p. 9)

Diante deste quadro, Cerisara (2002) indaga:

Se sabemos da necessidade de haver vínculo afetivo para que se estabeleçam interações construtivas entre adultos e crianças nessa faixa etária, como têm sido formadas essas educadoras para que tenham a impressão de que não conseguem se manter como profissionais que associam o afetivo à ação pedagógica intencional? Será impossível associar esses dois pólos? Perguntariam as educadoras: se gosto, não consigo agir orientada por um projeto educativo que inclui o gostar mas que o ressignifica? (p. 56)

Assumindo a sério essa indagação, a autora discute, em seus estudos, a possibilidade da profissionalidade da educadora infantil contemplar a afetividade, como parte constitutiva de uma socialização feminina, percebendo, nas conseqüências por vezes contraditórias desta ambigüidade, o ponto de partida para a análise das múltiplas construções de identidade dessas profissionais. Nessa perspectiva, assinala ela, os processos formativos das educadoras devem também levar em conta a simultaneidade de papéis sociais exercidos por essas mulheres.

### ***3. A trama de sentidos em jogo no Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras***

*“No princípio, era a angústia. Então, na vontade da descoberta fez-se a dúvida. E da dúvida, a busca em vontade convulsa de saber, de compreender, conhecer. Transpor sombras antigas, fazer-nos construtores de algo novo, diferente, ver o mundo de outro modo, de outro modo ver a realidade da criança. [...] E acreditando que algo deveria ser feito – fez. Em teoria e ação. E outros também acreditaram, estudaram, criticaram, refletiram. Enfim, compreenderam. E aprenderam a compreender colegas educadores afogados no pó e fracasso, e outros adormecidos na paralisia do ensino. Acordaram, e logo conflitos afluíram ante toda construção. Mas teve gente que não acreditou, e com seu giz e tradição, fincou pé no lugar. E ainda hoje está lá.”*  
(Jorge Luis Ribeiro dos Santos)<sup>19</sup>

O Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras reúne vozes e condições de produção mais imediatamente vinculadas aos sentidos que interessaram a esta pesquisa investigar. Ele foi idealizado por um grupo de Coordenadoras, Orientadoras Pedagógicas e professoras da Rede, que entendiam que a prática pedagógica dessas profissionais, até então sem exigência de formação específica, merecia ser valorizada e ampliada, por intermédio de um curso de aperfeiçoamento, que se realizou em um momento político específico, em que esse tipo de iniciativa recebeu acolhida dos dirigentes municipais.

Antes de uma descrição propriamente dita do Curso, em seus pressupostos e organização, cumpre destacar a rede de sentidos em circulação na política educacional do município, contexto no qual estavam inseridas as práticas educativas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, principalmente no período de 2001 a 2004.

#### ***As condições de produção do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras no contexto das políticas educacionais municipais***

Para a caracterização e análise desse contexto, busquei em Oliveira (2005), algumas referências sobre as políticas educacionais e os programas educacionais adotados na época. A autora, em sua tese de doutorado, aborda as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Campinas no período entre 2001 e 2004, mais especificamente, o Programa Escola Viva, que compreendia os objetivos e as ações da Secretaria.

---

<sup>19</sup> mimeo, s/d.

Oliveira (2005) começa por traçar um perfil das propostas políticas do Partido dos Trabalhadores, que assumiu a Prefeitura Municipal de Campinas em 2001, graças ao resultado nas eleições municipais de 2000. A proposta de governo para a Educação, segundo Oliveira (2005, p. 151), considerava como central a conexão da realidade escolar com a realidade social. Encarada como "prioridade absoluta pela administração democrática e popular", tal proposta afirmava que a Educação faz parte da "*luta pela transformação social que permitirá socializar renda, riqueza, poder e conhecimento e elevar o nível de consciência da classe trabalhadora*" (Programa do PT, p. 57, apud OLIVEIRA, 2005, p. 151).

Em um tom de crítica ao Governo Federal, caracterizando-se como partido de oposição, o Partido dos Trabalhadores define, em seu programa, a situação educacional do país, no momento da campanha eleitoral, como a expressão do "*sucateamento dos direitos sociais*". Criticando as formas vigentes de financiamento da educação, como o FUNDEF, que, ao privilegiar a Educação Fundamental, deixaria de lado a Educação Infantil e a Educação de jovens e adultos, a proposta declarava comprometer-se com uma educação de "*qualidade e pública*" para a classe trabalhadora que seria contemplada com aporte financeiro que permitisse a "*viabilização da escola pública*".

A autonomia das escolas, afirmada como princípio, visava garantir a reflexão sobre as peculiaridades das condições de produção do processo educativo de cada escola e o planejamento coletivo dentro dela, com projetos voltados à construção da cidadania (Programa do PT, p. 54-55, apud OLIVEIRA, 2005, p. 151)

Alinhando-se à proposta da valorização da Escola Pública e dos professores/educadores em sala de aula, uma grande "bandeira" da proposta educacional do Partido foi a formação permanente dos profissionais da Educação, entendendo-se o aprimoramento de sua consciência crítica como condição essencial para a implementação das propostas da "*escola democrática e popular*". O Programa de Governo, nesse sentido, destacava que:

Os impactos que os avanços do conhecimento científico vêm causando ao meio ambiente, às culturas, às sociedades e à vida como um todo, exigem dos profissionais da Educação uma busca permanente das competências básicas (...) Constitui-se como questão específica do profissional da Educação compreender as necessidades e as aspirações da comunidade a qual presta serviço, discernindo e contribuindo para a percepção das diferentes forças, interesses de classes,

contradições existentes entre elas, bem como das perspectivas para sua superação. (Programa do PT, p. 53, apud OLIVEIRA, 2005, p. 153)

As ações formativas compunham com a proposta de um Plano de Carreira dos Educadores Municipais, que assegurasse a formação inicial, continuada e condições de trabalho dignas, os eixos centrais do projeto de governo. Para sua efetivação, além da discussão com os trabalhadores e com o Conselho Municipal de Educação sobre as disposições do Estatuto do Magistério vigente, o projeto de governo contava com as contribuições das universidades locais e dos institutos de pesquisa na busca de soluções para os problemas da Educação em Campinas.

Oliveira (2005, p. 153) apresenta e analisa, também, os dizeres de um suplemento especial sobre as “Eleições 2000”, no qual se expõem as idéias sobre a problemática educacional, dos então candidatos a prefeito, chamando a atenção para a sua manchete: “*Campinas deixa quatro mil crianças fora da escola*”<sup>20</sup>. Quanto às propostas do programa do PT, são destacadas as seguintes:

- Realizar um amplo diagnóstico da cidade para identificação da demanda reprimida nos diversos níveis de Educação e mapeando os equipamentos públicos existentes;
- Promover a integração das áreas públicas de cultura, esporte e lazer, articulando-as num quadro mais amplo de Educação e cuidados à infância;
- Orientar a rede para uma Educação anti-discriminatória, objetivando a formação de indivíduos em igualdade de condições para enfrentar os desafios sociais;
- Retomar o serviço público de merenda escolar, garantindo qualidade e baixos custos, através de convênio com pequenos produtores e Ceasa;
- **Elaborar um Plano Municipal de Educação Infantil nos primeiros seis meses de governo, priorizando a Educação Infantil pública de qualidade;**
- Abrir as discussões sobre o plano de cargos e salários dos professores municipais;
- Estreitar o relacionamento da Prefeitura com as universidades e institutos tecnológicos visando parcerias para a formação de professores. (Correio Poplular, 24/10/00, p. 6, grifos meus)

Nos anos subsequentes à eleição municipal e início dos trabalhos na área da Educação, a proposta da nova gestão, em meio aos movimentos reivindicatórios da categoria dos professores e dos monitores, bem como de todos os servidores públicos municipais, ganhou expressão política no projeto *Escola Viva*, produzido em finais de 2001. Em trecho trazido por Oliveira (2005, p. 165), o sentido da *Escola Viva* foi assim

---

<sup>20</sup> Correio Popular, 24 de outubro de 2000. Suplemento especial “Eleições 2000”, p. 6

expresso pela então Secretária de Educação, em entrevista no programa “Jogo Aberto”, do canal 25, em 21 de julho de 2002:

O que é a Escola Viva? É uma escola que luta contra a morte, morte mesmo, não no sentido real, mas metafórico... Temos jovens morrendo pelo narcotráfico, as drogas, a violência. Nós tivemos a morte do Toninho [ex-prefeito da cidade, assassinado em 2001]. Esta cidade tem que regatar o sentido da vida. Essas mortes não podem ter sido em vão. Escola Viva é... como a escola pode se inserir, dar sentido às pessoas, para que possam não estar recorrendo a tanta violência. Escola Viva é a escola que está viva para estar presente, atuar, ajudar, não fossilizada, chata, mas humana, escola humana, que tem sensibilidade para compreender o jovem, a capacidade de empreender e ajudar um alfabetizante. (Entrevista da Secretária da Educação, Programa Jogo Aberto, 21/07/2002)

O Projeto Escola Viva foi divulgado amplamente através das publicações da Rede Municipal de Ensino e de seus eventos (Seminários e Congressos) e definia-se como um plano de trabalho em desenvolvimento na Secretaria de Educação, que se assentava nos fundamentos, princípios e eixos da política educacional que se pretendia imprimir na educação municipal de Campinas, assim definidos:

#### **O FUNDAMENTO:**

A inversão de setas, tendo a escola como centro do processo pedagógico, ambos termos a serem compreendidos como se segue:

— **Inversão de setas:** Refere-se às políticas através das quais as diretrizes que regem as práticas pedagógicas nas unidades escolares são definidas pelo processo político pedagógico que ocorre no cotidiano da escola, e não de maneira centralizadora e autoritária pela Secretaria Municipal de Educação; e

— **Escola como centro do processo pedagógico:** Refere-se às diretrizes através das quais visa-se atingir o objetivo prioritário da gestão, o aluno, e a participação da comunidade escolar para a consecução dos resultados e fins.

#### **OS PRINCÍPIOS:**

- A democratização do acesso e da permanência dos alunos, desde a Educação infantil à Educação dos jovens e adultos;
- A democratização da gestão, oportunizando as condições de trabalho e a participação da comunidade; e
- A construção de uma qualidade social que permite ultrapassar o saber estabelecido para adentrar no desenvolvimento e fortalecimento da vivência plena da cidadania.

#### **OS EIXOS:**

**1. Singularidade:** ênfase nas idiossincrasias de cada unidade educacional e seu entorno, que deverão ser explicitadas e constitutivas de seu Projeto Pedagógico;

**2. Inclusão Radical:** processos de acolhimento das crianças, jovens e adultos nas escolas, caracterizado pela legitimação de seus saberes nos currículos vividos na ação cotidiana; e

**3. Participação Dinâmica:** dinamização da participação de todos, incluindo-a como um espaço público, disponível e voltado integralmente à comunidade, inclusive, nos finais de semana, envolvendo diversas instâncias democráticas, tais como conselhos, fóruns e congressos.

Acreditamos que, por meio da concretização deste fundamento, princípios e eixos decorrentes, estaremos fazendo da escola um melhor lugar para se estar e aprender.

Desejamos que ela se torne um lugar cada vez melhor para emprendermos esforços para ressignificar o currículo e articular o movimento cotidiano das escolas às lutas democráticas mais amplas, a movimentos sociais que objetivam superar as desigualdades de gênero, classe, geração, raça, dentro e fora da escola.

Isso porque, para nós, ESCOLA VIVA é uma instituição que reconhece e se opõe, na prática, às desigualdades sociais diversas. Trata-se de lugar no qual se faz um trabalho organizado, composto de ações que ajudem os alunos a investigar como o seu mundo e as suas vidas chegaram a ser o que são e considerar, séria e consistentemente, o que deveria ser feito para alterar, substancialmente, as condições de vida que lhe desfavorecem.

Funda-se na idéia segundo a qual a VIDA plena é possível somente na presença de laços de coletividade, de elos capazes de gerar o sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças.

Visando colaborar na construção de uma escola na qual existam experiências de Educação e de socialização, se pratique a solidariedade entre crianças, jovens, adultos e suas famílias e haja lugar para a produção e divulgação do novo nas escolas, nas ruas, nos bairros, na mídia, nossa ESCOLA VIVA tem como os principais elementos de sua pedra angular os seguintes elementos:

- \_ O Aluno: Sujeitos conscientes e críticos em formação, e, como tais, participantes ativos em tudo o que concerne ao seu processo educativo;
- \_ Os Profissionais de Educação: Parceiros na construção dessa escola que almejamos, entendendo que, para tanto, devem dispor de uma formação adequada e de mecanismos que lhes garantam real possibilidade de co-gestão;
- \_ A Comunidade: Famílias protagonistas do desenvolvimento de seus filhos, sendo organizações no bairro que incorporam nas suas vivências a escola como a instituição capaz de contribuir para o crescimento da cidadania de seus membros; e
- \_ A Instituição Escola: Lugar vivo, que desperta o desejo dos alunos de frequentá-lo, por fazer sentido em sua vida e por abrir as possibilidades de sonhar com as reais chances de mudá-la.

(Agenda Escola Viva 2003, Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, apud OLIVEIRA, 2005, p. 166-167)

Entre as metas do Programa destacavam-se ações voltadas à Educação Infantil e à formação profissional, assim formuladas:

Para colaborar na construção da ESCOLA VIVA, a Secretaria Municipal de Educação fez um cuidadoso planejamento de suas ações de governo, nomeado como PLANEJAMENTO ESCOLA VIVA.

Pautado na marca infância e juventude do Governo Democrático e Popular, nossa ESCOLA VIVA demanda uma alteração na forma de organização do ensino e da aprendizagem, exigindo uma conexão direta entre as ações educativas da escola e as ações desenvolvidas nos demais serviços municipais que possuem uma ação educativa e formativa(...)

[As metas]:

**1- Incluir todas as crianças de 0 a 6 anos, fora da escola, em nossas unidades de ensino infantil. Já houve uma ampliação, desde o início da gestão, correspondente a cerca de 2.500 vagas e estamos cumprindo um programa de abertura de mais 6.000 até o final do mandato, cumprindo, assim o programa de governo de nenhuma criança fora da escola.**

**No orçamento para 2003, estão previstas reformas em dez unidades do ensino fundamental e dez do ensino infantil, além das reformas de telhado em quatro de cada. Temos também duas novas unidades de ensino infantil já construídas até agora, além de mais uma em construção e duas**

**ampliações. O total orçado para reformas em 2003 monta a R\$5.612.100,00. Ainda com relação a este item, temos basicamente as seguintes ações em desenvolvimento:**

**1.1. Ampliar a oferta de vagas em Ed. Infantil nos períodos parcial e integral(...)**

1.2. Ampliar o atendimento do Ensino Fundamental; a inclusão dos alunos em liberdade assistida e situação de risco(...)

1.3 Ampliar o atendimento na Educação de jovens e adultos(...)

2 - Tornar os currículos escolares mais significativos para a vida(...)

3 - Favorecer a apropriação da escola pela família e comunidade em aliança com a comunidade escolar(...)

4.- Aumentar o índice de acesso e permanência de forma qualificada(...)

5 - Realizar o Projeto Nutre-Ação(...)

6- Desenvolver o "Projeto Jovem Trabalhador" (...)

7- Desenvolver o "Projeto Resgate" (...)

8 - **Qualificar as relações humanas e profissionais da RMEC** (Agenda Escola Viva 2003, Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, in OLIVEIRA, 2005, p. 169, grifos meus)

Nesse contexto, a Educação Infantil do município sofreu mudanças. Muitas foram as intervenções e transformações implementadas pela política pública vigente entre 2001 e 2004.

Dentre estas mudanças, destacam-se como sendo as mais significativas para a Educação Infantil, na leitura de Oliveira (2005, p. 171), as *Turmas multietárias* que reuniam as crianças em agrupamentos, não mais seguindo a clássica seriação da escola regular de 1ª a 8ª séries; a *redução da jornada* das monitoras de oito para seis horas diárias, uma reivindicação histórica das trabalhadoras de creche, apresentada como ponto deliberativo nos segundo e terceiro Congressos Municipais de Educação e a “inserção” (ou o chamado “inserir”) de crianças com matrículas novas durante o ano letivo de 2004, ao longo de todo o ano letivo, e não somente no período de matrícula.

A mudança da jornada de trabalho das monitoras concretizou-se, após experiências piloto realizadas em 2003, no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos promulgado em 2004<sup>21</sup>. Essa reivindicação histórica da categoria profissional das monitoras exprimia a insatisfação em relação ao conteúdo ergonômico de seu trabalho que exigindo esforço físico e movimentos repetitivos de abaixar-se e levantar-se constantemente para atender as crianças nas suas mais diversas necessidades, acarretava-lhes intenso desgaste físico.

Além do aspecto ergonômico da reivindicação, a categoria atrelava a redução da jornada a uma possibilidade de formação profissional em serviço, já que, sendo

---

<sup>21</sup> Lei nº 12.012/04.

consideradas educadoras infantis, também deveriam ter garantido seu espaço de reflexão sobre a prática, registro e avaliação de seu trabalho educativo, além de momentos de formação que possibilitassem a implementação de melhorias no atendimento, educação e cuidados para com as crianças pequenas.

No que se refere à política de formação profissional da Secretaria Municipal de Campinas, no ano de 2003 foram previstos, dentro do próprio planejamento do ano letivo de 200 dias, momentos de formação continuada nas próprias escolas de Educação Infantil, para todos os profissionais que lá trabalhavam, desde guardas, monitoras, professores e direção. Esses momentos de formação juntaram-se às reuniões de TDC (Trabalho Docente Coletivo) e GEM (Grupo de Estudo das Monitoras, a partir de 2004), compondo o espaço formativo nos CEMEIs e EMEIs.

Além dessas iniciativas, foi implementada a Coordenadoria de Formação e Desenvolvimento Pessoal, vinculada ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de *“realizar uma política de formação que partisse do movimento cotidiano da escola, das suas necessidades”* (Oliveira, 2005, p. 180). Para tanto, coube a essa Coordenadoria *“realizar ações de formação em serviço de todos os profissionais da SME no que se refere às atividades específicas de sua função e aquelas que os constituem como educadores”*:

- Viabilizando diversas possibilidades formativas: grupos de estudos/pesquisa, palestras, oficinas, comunicações, seminários, simpósios etc.
- Organizando material que subsidiasse a reflexão curricular de modo mais amplo que as especificidades das áreas de conhecimento;
- Propondo e estudo e discussão de temas mais amplos na Educação como: Cultura, Gênero, Etnia, Sexualidade, Relações Humanas e Trabalho, entre outros.
- Articulando a integração da formação SME/FUMEC;
- Assegurando a interlocução com o Departamento Pedagógico em função da definição dos princípios da formação dos profissionais da Educação. (OLIVEIRA, 2005, p. 181)

O espaço-referência utilizado por essa Coordenadoria era o CEFORMA (Centro de Formação Profissional da SME): um prédio municipal de seis salas, antigo local de costura das creches municipais que foi posteriormente adaptado para funcionar como Centro de Formação. Além do CEFORMA, outros espaços foram utilizados para a realização das propostas de formação, visando ao fortalecimento das regiões e de cada escola. O CEFORMA não contava com um orçamento específico para sua administração. Os recursos

financeiros para contratação e pagamento de professores que ministravam cursos e pagamento de horas/aula a professores participantes de Grupos de Trabalho remunerados eram provenientes da receita geral da Educação.

A Coordenadoria Setorial de Formação organizava, semestralmente, um conjunto de cursos e grupos de trabalho que eram divulgados aos profissionais da Rede para que fizessem suas escolhas e inscrições. Os cursos eram oferecidos em parceria com universidades, ou ministrados por profissionais contratados pela Secretaria, ou ainda ministrados por profissionais da própria Rede Municipal, os quais recebiam, na época, 12 horas/aula semanais fora de sua jornada, para tanto. Os cursos contavam com uma programação pré-definida, carga horária mínima de 30 horas/aula e eram abertos aos professores, monitores de Educação infantil e aos especialistas, como os diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais.

Note-se que, na gestão anterior, a política de formação continuada estava voltada quase que exclusivamente aos professores, e já se dava através de Grupos de Formação. No entanto, novas ações desta política já vinham sendo pleiteadas, sendo alvo de discussão no II Congresso Municipal de Educação, ficando assim concluídas as reflexões em seu documento final:

#### 107-FORMAÇÃO

108- A formação permanente é um direito e uma necessidade inerente ao exercício das funções de educador. Cabe à SME/FUMEC viabilizar sua realização para **TODOS** os profissionais da Educação.

109- A política de formação deverá mesclar diferentes opções e oportunidades:

110- cursos de fundamentação, de média ou longa duração (em nível de graduação, especialização, mestrado).

111- cursos de curta duração, que podem ocorrer em uma escola, juntando várias delas, ou ser aberto para a rede, como eram os grupos de formação.

**112- É importante proporcionar aos profissionais da rede a possibilidade de organizar e ministrar esses grupos. Também é bom termos a opção de contar com profissionais de fora. Que os dois sejam pagos com o mesmo valor.**

113- o assessoramento, ou coordenação pedagógica na escola, porém, deve ser o grande desafio a ser pensado e estruturado. Propomos que a escola deverá ter autonomia para pensar como fazer isso e recursos para custear seus projetos.

**114- Até agora a formação continuada tem sido pensada basicamente para professores. Em especial os monitores/administradores de CEMEIs e demais trabalhadores devem ser incorporados imediatamente a estas políticas.** (Documento Final do II Congresso Municipal de Educação, 2002, in Oliveira, 2005, p. 199, grifos meus)

Nesse documento, aparecem formuladas duas das especificidades contempladas, em 2003, na organização do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras de Educação Infantil: sua destinação específica às monitoras dos CEMEIs, até então pouco contempladas pelas políticas de formação, e seu desenvolvimento sob a responsabilidade de profissionais da própria rede municipal de ensino.

### ***A proposta do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras como expressão de uma demanda por formação***

Em documento datado de março de 2003, cujo título era “**Curso de Aperfeiçoamento para Monitores da SME que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil**”, elaborado pelo grupo de profissionais idealizadores do Curso<sup>22</sup>, a formação específica para monitores foi assim justificada:

A formação específica para a atuação no trabalho pedagógico com as crianças nas creches vem se constituindo. Ao longo dos anos, na Rede Municipal de Educação de Campinas foram oferecidas Oficinas Pedagógicas específicas aos monitores, e em vários grupos de formação elaborados aos educadores em geral da SME, oportunizou-se a participação dos monitores. [...] Considerando a necessidade de termos neste trabalho da educação infantil educadores em busca cada vez mais da ampliação de seus conhecimentos, vimos neste momento como prioridade oferecermos um Curso de formação em serviço aos monitores, que a partir da valorização de seus saberes se convalide e sistematize suas práticas profissionais, possibilitando também que os mesmos se apropriem de conhecimentos, que historicamente vem sendo acumulados acerca da educação infantil, e que possa favorecer a ampliação constante da qualidade do trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos. (mimeo, 2003)

De modo a assegurar o desenvolvimento desses princípios, o documento propunha que metodologicamente, se rompesse com padrões estruturantes de aulas de diversas disciplinas e conteúdos hierarquizados, lançando da organização de pautas de discussões e estudos de acordo com a demanda explicitada nas narrativas do trabalho pedagógico cotidiano produzidas pelas pessoas do grupo. Propunha também, o documento, que a dinâmica do trabalho se realizasse como problematização ou questionamento do trabalho pedagógico em desenvolvimento nas unidades educativas, visando a

construir uma formação a partir da prática, voltada para prática, enfim constituída na prática, valendo-se sim da teoria ou do conhecimento elaborado, quer com textos ou ainda com imagens polifônicas e quaisquer outras possibilidades, mas uma teoria que vá se emaranhando nas discussões do

---

<sup>22</sup> (mimeo, 2003). Texto recolhido dos materiais pessoais do Curso de Aperfeiçoamento de Monitoras

grupo, referendando ou polemizando as análises do trabalho realizado nas unidades de educação infantil, possibilitando significações e ressignificações do trabalho de cada um e de todo o grupo. (mimeo, 2003)

Com relação aos conteúdos ligados à infância e à Educação Infantil a serem tratados/estudados no Curso, o documento propunha que se articulassem a experiência de trabalho apropriada e elaborada pelas cursistas nas unidades educacionais com crianças na faixa etária de zero a três anos e a produção teórica relativa à cultura escrita, à história da criança, às políticas da educação infantil; ao espaço e tempo na organização do trabalho pedagógico e à arte em todas as suas manifestações.

O Curso iniciou em meados de março/abril de 2003, com nove turmas compostas por dez profissionais, orientados, geralmente, por duas professoras-formadoras. Em 2004, a demanda pelo Curso aumentou, contando com cerca de dezoito grupos com aproximadamente doze profissionais em cada grupo, coordenados, novamente, por duas professoras-formadoras, em sua maioria. Dentre as professoras-formadoras, estavam professoras de Educação infantil e Ensino Fundamental, Coordenadoras Pedagógicas, Supervisoras, Orientadoras Pedagógicas, Diretoras, e até mesmo três monitoras que frequentaram o curso em 2003 e foram convidadas a participar do processo formativo de suas colegas em 2004. No ano de 2005, tendo continuidade em 2006, foram formadas 13 turmas, com aproximadamente quinze profissionais em cada uma - um novo aumento da demanda -, sob orientação de uma ou duas formadoras. Em 2005/2006, somente as professoras atuaram como formadoras.

O número crescente de turmas e de inscritos por turmas e o baixo índice de desistências foram indicadores interessantes da repercussão do Curso entre as monitoras e também um indicativo do acerto em acolher e encaminhar uma demanda que existia e se manifestava entre os profissionais da Educação Infantil. Tanto da parte das monitoras quanto de uma parte dos profissionais do quadro docente existia o anseio por uma formação continuada consistente e contextualizada que contribuísse para a valorização do trabalho nas unidades da Educação Infantil, para o reconhecimento e a valorização das monitoras como educadoras dentro dessas unidades e para o fortalecimento de sua atuação pedagógica.

A demanda por profissionalização das monitoras não acontecia, entretanto, alheia às tensões que permeavam o cotidiano dos CEMEIs, explicitadas anteriormente neste trabalho,

nem às discussões sobre a Educação Infantil e a carreira dos profissionais que aí atuavam. No processo de consulta aos profissionais para a construção do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos de 2004<sup>23</sup>, essa tensão explicitou-se na manifestação, por parte das monitoras que participavam das discussões, de duas propostas: a de que as monitoras fossem incorporadas à carreira do Magistério, através de uma formação específica e valorada por certificação; e a de constituição de uma carreira própria às monitoras que estivesse assentada em um projeto de formação continuada, com certificação.

Tais discussões e demandas também perpassavam o espaço dos encontros do Curso e, no início de 2004, foram reunidas por um grupo de Coordenadoras Pedagógicas em um projeto de curso denominado “Curso de Preparação de Professores para a Educação Infantil – Nível Médio – Modalidade Normal”. A proposta estava estruturada para que fosse realizada no CEPROCAM (Centro de Formação Profissional Antônio da Costa Santos), num período de 3 anos, perfazendo um total de 2856 horas de formação, objetivando atender a 360 monitores, sendo 120 a cada ano, distribuídos em 4 turmas de 30 profissionais cada. O regime de aulas seria presencial, com modulação de 4h/aula. Propunha-se que fosse realizado um processo seletivo através de prova dissertativa, que avaliasse os conhecimentos ligados à Educação Infantil. Os critérios para inscrição no processo seriam a conclusão do Ensino Médio e a atuação efetiva como monitora de Educação Infantil nos CEMEIs de Campinas. A matriz curricular deste Curso era a mesma do Curso de Aperfeiçoamento, explicitada no projeto oficial juntamente com uma ementa para cada temática. Na época, pleiteou-se, para a efetivação deste Curso, uma parceria com o CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo), órgão que forneceria a certificação dos participantes.

Na justificativa do projeto de Curso, fica explicitado o posicionamento que, nesse caso, buscava a igualdade de reconhecimento de professores e monitores de Educação Infantil, inclusive no que diz respeito às conquistas e valoração sociais:

Com esse curso ficará garantido o direito das crianças a terem um profissional único em sua competência – o professor – no papel de cuidá-las e educá-las. O professor é o profissional legítimo em todos os níveis da Educação. Nessa perspectiva, não há espaço para dicotomias nos fazeres cotidianos quando se trata de crianças de zero a seis anos. Cabe destacar que a titulação de professor garante adequação às exigências legais, além de oferecer a possibilidade de

---

<sup>23</sup> Foram formadas comissões para participarem destas discussões, englobando cada categoria profissional do serviço público.

planejamento de carreira, do acesso aos bens culturais, de produção de conhecimento na área da Educação e de outros benefícios inerentes à carreira docente. Alguns exemplos dessa exclusão dos monitores podem ser constatados: impossibilidade de acesso na carreira docente; impedimentos de acesso à formação em nível superior [referia-se a programas de graduação de professores em exercício]; não previsão de um tempo para planejamento dentro de sua jornada; raras remunerações para participação em cursos de formação continuada; impossibilidade de aposentadoria especial (específica apenas para professor); exclusão de descontos em eventos culturais (cinema, teatro, etc) e aquisição de materiais (livros, materiais para divulgação, etc). (Projeto do Curso de Preparação de Professores para a Educação Infantil – Nível Médio – Modalidade Normal, Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2004)

O projeto também trazia dados estatísticos que citavam a ocorrência do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras e sua relevância, justificando a proposta de continuidade do investimento na formação destes profissionais:

Os dados da Secretaria Municipal de Saúde de Campinas mostram que no período de 2000 – 2002, 63.137 crianças nasceram em Campinas sendo 19.005 nascimentos no ano de 2002. Segundo dados fornecidos pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2002, cadastraram-se junto à Secretaria 2.654 crianças na faixa de 3 a 23 meses de idade a procura de vagas em CEMEIs. Até julho de 2003, segundo dados do mesmo Departamento, foram matriculadas 26.853 crianças na faixa de 3 meses a 06 anos de idade. Esses dados dão a dimensão da tarefa da Secretaria Municipal de Educação no que diz respeito à manutenção e ampliação da estrutura física das creches, do investimento em condições materiais, e da busca pela qualidade desse atendimento, garantindo às crianças um clima propício ao seu desenvolvimento, com profissionais que tenham uma ação intencional junto a elas, mediando conhecimentos e suscitando aprendizagens. (...) Segundo levantamento realizado pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no ano de 2002 foram entrevistados 612 monitores de um total de 991 que desenvolvem trabalhos na área de educação infantil nas EMEIs e CEMEIs da rede municipal de educação. Destes, apenas 4,9% têm o Ensino Superior; 38,26% desse total concluíram apenas o Ensino Fundamental (8ª série) e 59,15% chegaram ao final do Ensino Médio. A maior parte deles, então, já tem o Ensino Médio e é grande a demanda de formação da categoria. Em 2003, foi realizado um Curso de Aperfeiçoamento com 100 monitores, com um programa voltado para a pedagogia da infância, tendo o próprio fazer como referência para a ampliação e sistematização de conhecimentos num total de 360 horas. Esse curso foi ministrado pelos professores e especialistas da educação infantil da rede municipal e deflagrou uma demanda de formação em serviço, esquecida e subestimada por outras administrações públicas. (Projeto do Curso de Preparação de Professores para a Educação Infantil – Nível Médio – Modalidade Normal, Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2004)

Porém, este Curso de Preparação não foi efetivado, e as iniciativas voltadas à formação de monitoras de Educação Infantil começaram a ser desconsideradas por parte da nova gestão do município, disponibilizando-se vagas nos processos formativos apenas às professoras.

No ano de 2005, o Curso de Aperfeiçoamento teve continuidade, porém enfrentou sérios problemas referentes ao local dos encontros, à liberação de horas para pagamento das professoras-formadoras, bem como no âmbito da nova Coordenadoria de Formação, que não prestava assessoria às professoras-formadoras em suas necessidades básicas de organização, que já indiciavam um descompromisso em relação à continuidade de seu oferecimento. As coordenadoras pedagógicas até então envolvidas com a realização do curso passaram a ser solicitadas para outras frentes de trabalho, ficando a cargo das professoras todo o trabalho aí envolvido.

O princípio metodológico da articulação entre a experiência prática cotidiana das monitoras e os referenciais teóricos que a sustentam passou a ser questionado: “Mas esse Curso sai da prática e vai para onde?” Para nós, professoras-formadoras, a resposta estava explícita: continuava na própria prática educativa das profissionais envolvidas, considerando o fazer pedagógico realizado nos CEMEIs como o eixo condutor deste trabalho de formação... *“Assim, ao invés de irmos para o lugar onde se ‘deva’, fiquemos no cotidiano que nos constitui enquanto sujeitos”*, conforme o texto explicativo do Curso (mimeo, 2003), já referenciado.

Em meados de 2006, concluindo suas atividades com atraso em virtude dos problemas citados, encerraram-se as últimas turmas do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, naquele momento, sem qualquer perspectiva de continuidade.

Minha adesão ao Curso de Aperfeiçoamento de Monitoras, quando fui convidada para nele atuar como professora-formadora, não representou apenas a possibilidade de conhecer e participar da experiência de formação em si, mas também configurou-se como uma tomada de posição em favor da valorização, por meio da formação profissional qualificada, das profissionais de Educação Infantil e de seu reconhecimento como **educadoras**.

Mesmo reconhecendo as diferenças de formação entre professoras e monitoras que, historicamente, foram configurando suas atividades profissionais e suas carreiras no interior da organização do trabalho na Educação Infantil, meu entendimento era (e ainda é) o de que a superação das dicotomias entre o cuidar e o educar, o planejar e o executar, o atuar e o apoiar, visando à qualidade do atendimento às crianças pequenas, passa pela reconfiguração da divisão das tarefas, pela requalificação dos profissionais que atuam nesse segmento,

tanto em termos dos processos de formação quanto da valorização e validação social dos saberes constituídos no cotidiano e pela redefinição dos critérios para sua seleção.

### ***O Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras: princípios de uma iniciativa de formação contextualizada***

Tendo como base o texto *Curso de Aperfeiçoamento para Monitores que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil* (SME, 2003), já referenciado, foram assumidos, como pontos de partida para seu planejamento, os mesmos princípios que as monitoras deveriam vivenciar com as crianças: a identificação de assuntos, temas, interesses, conteúdos mobilizados em seu trabalho e o investimento na informação, na sistematização, na partilha de referências e de análises tendo em vista a interação entre o que já sabiam e o que passaram a conhecer, entre o que não sabiam e passaram a conhecer.

A partir desse princípio, desenhou-se uma proposta de formação baseada na articulação de dois eixos: o da criação de espaços para a expressão dos saberes já construídos pelas monitoras sobre a criança e o trabalho com ela na atividade cotidiana e para o cotejamento dos significados produzidos no trabalho com aqueles sistematizados pelas diferentes ciências, que eram o foco do segundo eixo, ou seja, o da aproximação das monitoras das discussões acerca das especificidades da infância, da importância da arte, do desenvolvimento infantil e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a criança de 0 a 6 anos, conforme elaboradas pela pedagogia, antropologia, sociologia, história e psicologia.

Dessa perspectiva, recuperar o máximo possível dos saberes práticos e teóricos acerca da educação das crianças pequenas, construídos e desenvolvidos nas relações cotidianas de trabalho, nem sempre explicitados, nem registrados por escrito, tornou-se um dos objetivos do Curso. Os outros dois objetivos foram assegurar o estudo das referências teóricas e a interlocução entre elas e os significados e sentidos acerca da Educação Infantil elaborados pelas monitoras e suas demandas formativas.

De modo a possibilitá-los, definiu-se que às professoras-formadoras caberia assegurar o acesso às referências teóricas, orientar seu estudo e instaurar a interlocução acerca das compreensões dessas referências e sua articulação com os conhecimentos e questões trazidos da experiência profissional.

A título de explicitar uma abordagem mais completa das temáticas voltadas à infância e à Educação Infantil estudadas no Curso de Aperfeiçoamento, transcrevo aqui os conteúdos descritos no documento de certificação fornecido às monitoras no ano de 2003, na conclusão de suas atividades no Curso:

#### **PROGRAMA GERAL**

1. Fundamentos filosóficos, antropológicos, culturais e sociológicos da Educação Infantil
2. A história da infância e da Educação Infantil com ênfase na educação brasileira
3. Cultura infantil e cultura da infância
4. Direitos da criança – ECA e legislação brasileira da Educação Infantil
5. Questões de gênero na Educação Infantil
6. Educação e cuidado na Educação Infantil
7. As diversas linguagens manifestas na cultura infantil
8. A infância pelas imagens: das obras de arte (pintura, cinema, etc) às nossas próprias imagens
9. Práxis de Educação Infantil: ação/reflexão do trabalho realizado nos Centros de Educação Infantil (ao longo de todo o curso)
10. Trabalho de Campo - Reflexão de espaços diversos de Educação Infantil (visitas a diferentes Centros de Educação Infantil)
11. O profissional de Educação infantil
12. As relações nos Centros de Educação Infantil: crianças, educadores e pais
13. Inclusão e crianças com necessidades especiais
14. Memorial de Formação

Estruturou-se, então, o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras sobre o tripé formado pelas demandas formativas apresentadas pelas monitoras e/ou apreendidas nas relações com elas; pelos significados e sentidos por elas elaborados acerca da Educação Infantil, no trabalho cotidiano, e pelas referências sistematizadas sobre a Educação Infantil, de modo a articular as demandas formativas, a reflexão sobre as experiências práticas e os fundamentos teóricos de questões relacionadas à infância, à Educação Infantil e ao profissional dedicado a essa área da educação.

Os princípios de estruturação escolhidos para o Curso eram respaldados por grande parte das produções relativas à formação continuada de educadores, ainda que fundamentadas em perspectivas teóricas distintas.

Entre as perspectivas que concebem a formação continuada como um processo político-pedagógico, assentado, como qualquer outra relação de conhecimento, na disputa entre sentidos e que “pode” implicar na re-elaboração de saberes já construídos, são recorrentes os indicativos de que se possibilite que os envolvidos nesse processo, no encontro com seus pares e com as produções sistematizadas acerca das atividades em que

estão envolvidos como profissionais, possam re-conhecer seu próprio trabalho, seja como reprodução, seja como estranhamento, e possam elaborar esse reconhecimento na interlocução (SME, 2003).

Nessa perspectiva, além das elaborações de Paulo Freire que, em 1975, na obra “Extensão ou comunicação?”, já discutia as complexas relações entre saberes de grupos sociais articulados em relações de formação, destaca-se, entre as contribuições recentes, a de Benincá et al. (2002) que, assumindo os princípios de uma pedagogia da práxis, analisa as ações cotidianas de trabalho como contraditórias e fragmentadas entre si, ainda que coerentes na relação da consciência prática com a ação por ela intencionada. De modo a caminhar em direção à explicitação e superação das incoerências, Benincá et al. (2002) assinalam que:

A formação do professor, para que consiga construir coerência entre seus estudos e a sua prática, não pode se limitar apenas ao domínio do conhecimento; necessita também da reflexão ética sobre o uso dos conhecimentos em sua prática pedagógica. Sabemos que ninguém pode intervir sobre a consciência do outro e exigir-lhe que aja dessa ou daquela maneira. [...] A pesquisa que tem por objeto a ação pedagógica do professor, necessariamente, envolve as duas dimensões: a produção do conhecimento pedagógico e a formação do professor no sentido de que seja capaz de fazer de sua prática uma práxis pedagógica. (2002, p. 23-4, grifo nosso)

Ghedin (2005, p. 132), discutindo as relações entre teoria e prática, assinala que “o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso agir no mundo” e que “refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas.”

Uma outra leitura dessa mesma articulação entre teoria e prática é feita pelos estudos que, centrados nas especificidades da condição de aprendizado de adultos já atuantes, defendem a valorização da história de vida desses sujeitos e das experiências que já viveram no trabalho como aspectos que, da perspectiva da aprendizagem adulta, constituem a referência fundamental no modo como vão ser elaborados os conhecimentos compartilhados na formação.

De acordo com Nadal e Ribas (2006), as experiências profissionais são tomadas pelo adulto “para fazer comparações, identificar semelhanças e diferenças, e estabelecer vínculos e conexões com a teoria em estudo no processo de formação” (p. 12).

Bolívar (2002), nessa mesma direção, define a aprendizagem adulta como “um processo social de construir e apropriar-se de uma nova ou revisada interpretação do significado de uma experiência como guia para a ação” (p.108). Masetto (1992), assumindo tese afim, propõe como princípio e condição facilitadora da aprendizagem entre adultos, a criação de condições de participação através da criação de um ambiente em que professor-formador e aluno-cursista definam coletivamente os objetivos de trabalho e elaborem um Plano de Curso concreto e possível de ser colocado em prática, correspondendo às necessidades e expectativas dos alunos-cursistas. Assinala também a importância da valorização da experiência e da contribuição dos participantes, tanto na explicitação das relações existentes entre o objeto de aprendizagem proposto e o universo dos conhecimentos, vivências e experiências daqueles que aprendem, quanto em relação a seus questionamentos. O autor recomenda a criação de um sistema de *feedback* contínuo que abra espaço para as interpretações críticas sobre eventos de seu trabalho e demais aspectos profissionais dos alunos-cursistas, por meio de encontros que problematizem as experiências destes sujeitos, combinando-as à temática de estudo, objetivando a apreciação de crenças, manifestações culturais e valores que permeiam estas práticas de trabalho.

Na perspectiva da participação, Pérez, Sampaio e Tavares (2001), ao relatarem suas experiências sobre o processo formativo de educadoras infantis da Rede pública, ressaltam que assumir tal opção metodológica

(...) significa insistir em um movimento de co-coordenação ou alternância de coordenação, onde o processo de mediação é ocupado por todas aquelas [pessoas] que se colocam disponíveis para a intervenção, o que não significa a ausência de intencionalidade da nossa parte como formadoras, mas, sobretudo, uma urgência político-epistemológica em democratizar e fazer circular relações de poder/saber. Poder, para nós, adquire significados de co-responsabilidade por si, pelo outro, pelo grupo, pelo processo de trabalho realizado nas escolas e creches da Rede. (p. 90)

Junqueira Filho (2005) também incorpora, em seus estudos, algumas diretrizes sobre a formação das professoras/educadoras que trabalham com a Educação Infantil a partir de uma perspectiva semiótica. Entre essas diretrizes, ele aponta para a importância de considerar as crenças e escolhas que orientam a prática cotidiana e a elaboração dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças em diferentes linguagens. Tais escolhas e crenças, como bem afirma o autor, advêm de saberes da prática, são saberes em uso, saberes praticáveis, saberes instrumentais:

Porque são saberes instrumentais, [...] são saberes de práticas, de práticas de si, de práticas de autoconstituição, de compreensão e expressão de si, de demarcação e exercício da possibilidade de intervenção em si e no mundo. Portanto, são saberes instrumentais para a professora continuar se produzindo como professora, para as crianças continuarem se produzindo como crianças e, juntos, produzirem em parte – e sempre em parte – a infância, a professoralidade, a humanidade – da criança, da professora, da equipe de profissionais da escola, da comunidade de pais e familiares das crianças. São saberes instrumentais porque estão a serviço da professora para que possa ir conhecendo as crianças, quando estas estão (ou resistem estar) em interação com estes conteúdos linguagens. (p. 21)

O estudioso aponta, ainda, quais seriam os diferentes conhecimentos a serem mobilizados nas professoras/educadoras na prática e em processos formativos, para que sejam transformados em ação por essas profissionais, no desenvolvimento da seleção e da articulação dos conteúdos na Educação Infantil. Tais conhecimentos estão elencados a seguir, nas palavras do autor:

“1) conhecimento teórico sobre a infância, criança e as crianças desta faixa etária, acessível por meio dos estudos da psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, pedagogia e quaisquer outros saberes e crenças produzidos pelo homem a este respeito; 2) conhecimento sobre as regras e estruturas de funcionamento de cada uma das linguagens [...]; 3) conhecimento que busca a totalidade, o conjunto de relações entre os diferentes aspectos que compõem o projeto pedagógico, seja do grupo com o qual o professor vai trabalhar, seja das relações entre o projeto deste grupo e os projetos dos grupos que o antecederam e vão sucedê-lo, visando a continuidade da educação das crianças; 4) conhecimento sobre si mesmo – professor ou professora -, sobre seu jeito de articular e selecionar o que há de mais significativo na sua vida pessoal e profissional, portanto, sobre o que deseja, necessita e o jeito como (des)organiza suas energias para realizar, ou, ao contrário, temer, evitar, recusar, resistir ou simplesmente ignorar, em sucessivos e fundamentais exercícios de prioridade diante da multiplicidade e heterogeneidade de que somos feitos – nós, a vida cotidiana (dentro e fora da escola) e a proposta pedagógica que estamos compondo a cada momento junto a nossos grupos de alunos; 5) conhecimento sobre como investigar e identificar os assuntos, as temáticas que mobilizam os desejos, a curiosidade, as necessidades e os interesses das crianças.” (p. 30)

Os aspectos contemplados por estes conhecimentos e a articulação entre todos eles são os elementos que, segundo Junqueira Filho (2005, p.30), “compõem a ação do professor, sua didática, sua prática, suas intervenções, seu jeito de ser – único, singular, processual -, que o apresenta, demarca-o e significa-o a seus alunos”.

### ***O trabalho formativo nos encontros***

Os princípios de estruturação do Curso foram aprofundados com as escolhas metodológicas que o nortearam e estruturaram a sua organização. Ele dividiu-se em encontros semanais de estudo e discussão em grupo, que eram realizados em diversos

locais da Rede, onde havia salas disponíveis para os encontros. No caso dos grupos em que atuei como professora-formadora, realizamos os encontros de 2003 e 2004 no NAED Sudoeste (Núcleo de Ação Educacional Descentralizado da Região Sudoeste de Campinas). O grupo de 2005/2006 teve seus encontros realizados em uma sala do Ceprocamp (Centro de Formação Profissional Prefeito Antônio da Costa Santos, órgão administrado pela Prefeitura de Campinas). Destaco também o uso de locais diversos para encontros temáticos e oficinas práticas entre grupos, como alguns CEMEIs da Rede e a Estação Cultura, e também para a realização de palestras com especialistas convidados, no Auditório do Ceprocamp, em salas da PUCC Central e Salões Paroquiais emprestados por monitoras cursistas, dentre outros.

A convalidação de horas da própria prática das monitoras nos CEMEIs, também prevista na proposta do Curso, se dava na medida em que as experiências práticas eram orientadas pela formação tanto no sentido da atenção às relações estabelecidas com a criança quanto no sentido do aprendizado do registro. As experiências documentadas eram sempre trazidas e problematizadas nos encontros do Curso, combinadas aos estudos temáticos propostos.

Além da leitura sistematizada de textos, buscou-se assegurar, já na organização geral do curso, uma diversidade de procedimentos que contemplassem as interlocuções orais e por escrito, bem como que possibilitassem a exploração de diferentes linguagens – pintura, fotografia, gravação de vídeos, brincadeiras, exploração e construção de materiais pedagógicos, etc.

De modo a descrever as atividades que foram produzidas nos encontros semanais com os grupos em que atuei como professora-formadora, recorri a apontamentos pessoais reunidos em diversos suportes: relatórios de encontros, cadernos e agendas, que continham as pautas de cada um desses encontros, anotações de falas das professoras-formadoras e das monitoras, apontamentos pessoais, encaminhamentos de estudos, anotações de referências bibliográficas, alguns trechos das leituras realizadas, propostas de tarefas, etc. Além desses registros pessoais recorri a materiais produzidos no Curso pelas monitoras, como tarefas escritas, registros de estudos, sínteses de filmes, produções artísticas, cartazes e livros coletivos.

Vale dizer que o documento principal que sustentava a proposta do Curso era o texto organizador, citado anteriormente, redigido pelo grupo de Coordenadoras Pedagógicas. Ali estava proposta a visão geral da metodologia de trabalho a ser desenvolvida em cada um dos grupos de trabalho. No entanto, as atividades de estudo, pesquisa, leituras, dinâmicas, visitas, encontros coletivos a serem realizados eram escolhas autônomas das professoras-formadoras de cada grupo. Em nossos encontros semanais de discussão sobre o Curso, as formadoras expunham sobre as atividades realizadas, e os debates permitiam que a metodologia fosse constantemente (re)discutida, (re)avaliada, (re)dimensionada, no Curso como um todo e na particularidade de cada grupo.

Como esta pesquisa não trata do acontecimento imediato do Curso, e sim dos efeitos de sentido por ele suscitados, ative-me à descrição das atividades propostas, evitando, deliberadamente, nelas incluir comentários pessoais meus ou das cursistas. Descrevo a seguir esses procedimentos.

#### RELATOS ORAIS SOBRE A PRÁTICA

De modo a aproximar as formadoras das demandas formativas das monitoras, advindas de suas práticas profissionais, e a assegurar o espaço de interlocução, desde os primeiros encontros nos grupos da formação, optamos por solicitar às monitoras que relatassem sua trajetória como profissionais da Educação Infantil, bem como suas expectativas em relação ao Curso de Aperfeiçoamento

Possibilitado o espaço de interlocução, as monitoras o ocuparam ao longo do Curso para comentarem sobre fatos ocorridos nos CEMEIs, configurados tanto como problemas quanto como experiências satisfatórias em relação às atividades realizadas com as crianças.

Delas partiram relatos sobre as interações entre crianças e entre adultos e crianças, bem como suas reações e verbalizações, em atividades programadas, brincadeiras e usos diversos dos espaços e materiais do CEMEI.

Foram focalizadas as relações entre os profissionais, famílias e comunidade do entorno do CEMEI, bem como sobre suas experiências pessoais de relacionamento com os pais, mães e responsáveis pelas crianças com as quais atuavam diretamente.

Também não faltaram depoimentos sobre o relacionamento das monitoras com os demais profissionais do CEMEI: diretores, vice-diretores, administradores, orientadores

pedagógicos, professores, guardas, cozinheiros, agentes de limpeza etc., relatos sobre sua participação em reuniões de formação continuada, planejamento geral ou de setor, reuniões de integração, reuniões de trabalho docente, realização de planejamentos, registros e avaliações da prática pedagógica, entre outras, bem como relatos sobre situações em que não há abertura para a participação desse segmento nas decisões e atividades dos CEMEIs. Reuniões específicas da categoria (G.E.M.s – Grupo de Estudos das Monitoras, como são denominados) e suas impressões sobre o trabalho realizado nestes momentos, comentários a respeito de acontecimentos gerais da Rede municipal de educação, discussões sobre carreira, salário, normas de funcionamento, enfim, determinações que influenciam direta ou indiretamente no trabalho pedagógico dos CEMEIs, a participação das monitoras em diversos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, bem como as dificuldades enfrentadas por estas profissionais a respeito de adequação de horários e possibilidade de participação.

Foram ainda assunto em diversos momentos do Curso, a exposição de suas impressões pessoais a respeito de sua própria prática como educadoras infantis, relacionando-a, inclusive, às suas experiências pessoais de vida, e sobre as temáticas estudadas, textos lidos e atividades realizadas no próprio Curso de Aperfeiçoamento.

Os relatos, tanto no início quanto no decorrer do Curso, permitiram levantar indicadores das necessidades formativas, das temáticas preferenciais para estudo, possibilitando a construção de um Plano de Curso que mobilizava não somente o campo intelectual, racional, mas afetos e emoções.

#### ATIVIDADES DE REGISTRO

Acreditando, como professoras-formadoras, que a prática de registro ou documentação do próprio trabalho se constrói no exercício desse registro, decidiu-se incorporar ao Curso esse tipo de atividade, sob diversos formatos e finalidades. Em momentos diferenciados, os registros eram socializados no grupo, aprofundando a troca e a construção de saberes, valorizando a prática pedagógica das educadoras.

Um registro bastante solicitado às monitoras foi o das suas relações com as crianças. Elas foram orientadas a que observassem atentamente cada passo de seu trabalho com as crianças, descrevendo o processo de suas construções, de suas propostas e escolhas, os

recursos utilizados, sua atuação e mediação, a reação das crianças (hipóteses, fantasias, falas, expressões, desejos...) e os desafios que surgiam nesse processo de aprendizagem.

Essa proposta ancorava-se no reconhecimento de que as monitoras são as mediadoras de quase todas as experiências da criança no CEMEI e, como tal, são tão responsáveis quanto as professoras, pelo conhecimento das necessidades reais das crianças. Considerando-se que esse conhecimento passa pela observação deliberada da criança em suas relações, as práticas de registro pautadas na observação das diversas situações do cotidiano de trabalho com as crianças, foram incentivadas.

Além do aprendizado da observação, considerou-se também que o exercício do registro das relações com as crianças poderia contribuir para a explicitação das suas escolhas na condução do trabalho e das relações entre essas escolhas e fatores que contribuíssem para que elas fossem feitas, tais como conhecimentos, práticas, valores, experiências anteriores, a rotina, interferências de outros profissionais, solicitações das crianças, etc.

Tanto o aprendizado da observação da criança quanto o reconhecimento das próprias decisões remetiam a formas de registro pessoais, carregadas de historicidade e envolvimento com o trabalho realizado, na medida em que aquele que registra se volta para a prática cotidiana, tentando extrair sentido dos acontecimentos, dos impasses surgidos no dia-a-dia e das maneiras de lidar com eles.

O aprendizado do registro representou também a apropriação de uma prática até então exclusiva das professoras e que poderia ser utilizada pelas monitoras para socializar o seu trabalho no grupo de profissionais do CEMEI, em reuniões de TDC<sup>24</sup> ou GEM, Integração, Setor e de Formação Continuada; em reunião de pais, a fim de socializar como se estabelece o processo de aprendizagem das crianças e como surgem e são encaminhados os projetos de trabalhos; como instrumento para a avaliação e re-planejamento de sua própria prática.

Na prática do registro instaurada nos grupos surgiram também alguns impasses ou desafios, enfrentados no decorrer dos encontros. Um primeiro impasse trabalhado com as monitoras dizia respeito à consideração das subjetividades nas escritas dos registros. Muitas

---

<sup>24</sup> Trabalho Docente Coletivo: reunião semanal das professoras e orientação pedagógica, voltadas ao planejamento, organização e avaliação do trabalho educativo, com vistas à implementação do Projeto Pedagógico.

monitoras questionavam o que registrar, como fazê-lo, qual o espaço em um registro para a manifestação de impressões e opiniões pessoais, etc.. Diante das indagações acerca das relações entre o registro e a realidade, o registro foi problematizado não como um retrato fiel da realidade, mas como uma aproximação da mesma, que contém escolhas, significados, interpretações e valores da monitora, sendo, portanto, seletivo, parcial e contextual.

Outro desafio enfrentado foi a grande dificuldade de algumas monitoras no processo de escrita. Como já foi destacado, algumas delas possuíam apenas o ensino fundamental. Outras não possuíam o hábito de escrever e deparavam-se, constantemente, com dificuldades para se expressarem por meio da escrita. Diante deste quadro, a postura foi a de mediar a reescrita de suas produções e o exercício do registro através de diferentes linguagens, tais como a narrativa oral de episódios vividos no cotidiano dos CEMEIs e a fotografia. Essas outras formas de linguagem serviram de base a momentos posteriores de escrita.

Por sua vez, no tocante às contribuições das atividades ligadas ao registro para as formadoras, cabe destacar que elas proporcionaram elementos para o planejamento dos estudos e debates a serem levados a cabo nos encontros. Esse material proporcionou também a discussão específica e organizada de situações cotidianas, ressaltando a importância da troca de experiências e da construção coletiva de saberes.

Outra forma de registro possibilitada foi o das histórias vividas em suas próprias infâncias. Utilizando como objeto disparador o filme “Colcha de retalhos”<sup>25</sup> foi proposta a elaboração de um texto: Relato de Infância – momento em que, individualmente, elas relembrou tempos que pareciam estar esquecidos. A partir desses relatos, que traziam uma diversidade de vivências, histórias e singularidades, começamos a conhecer um pouco a respeito da História da Infância.

Os Relatos de Infância, memórias das “infâncias de ontem”, cotejados com as descrições das “infâncias de hoje”, possibilitaram reconhecer experiências diversificadas na história da Educação Infantil da Rede e refletir a respeito das práticas produzidas ao longo

---

<sup>25</sup> *Colcha de Retalhos*. Direção: Jocelyn Moorhouse. Produção: Sarah Pillsbury e Midge Sanford. Roteiro: Jane Anderson, baseado em livro de Whitney Otto. EUA: Amblin Entertainment / Universal Pictures, 1995.

deste percurso, atividades mediadas pelas experiências individuais vividas no processo de sua formação, em diferentes contextos históricos.

O registro escrito de situações e temas ligados diretamente à prática das monitoras e às especificidades de cada CEMEI, também esteve presente nos grupos, bem como a elaboração de pequenos relatórios sobre filmes, vídeos, palestras assistidas, dramatizações realizadas etc. Enfim, tudo que víamos, discutíamos, refletíamos e fazíamos, era transformado em registro, com base em questões ou em forma de textos livres e organizados pelas próprias monitoras.

Para o estudo de textos teóricos, também apresentamos propostas de registro, procurando elaborar questões que buscassem relacionar o conteúdo e as discussões dos grupos sobre os temas com a prática das monitoras nos CEMEIs. Assim como as propostas citadas no parágrafo anterior, estas também eram um pouco mais trabalhosas para as educadoras, pois exigiam reflexão e entendimento dos conteúdos, o que nos levava a uma prática solicitada por elas e que também consideramos positiva: voltar as produções às monitoras, com nossas observações, para que pudessem aprimorá-las, se desejassem (destacamos que nem todas se sentiam motivadas a completar suas tarefas...). Também procedíamos a esta revisão das tarefas fazendo a leitura com o grupo e discutindo os pontos principais da escrita, bem como o que poderia ser melhor explicitado ou re-escrito. Por isso, registrar, escrever, construir textos, para as monitoras, constituiu-se também como um processo de aprendizagem sobre a materialidade e os significados da escrita, em todos os sentidos.

Enfim, enfrentamos, durante todo o tempo, o desafio de criar – ou recriar – nas monitoras e com elas a prática do registro e da reflexão sobre suas ações educativas, de modo a dar a ver, para si mesmas e para quem pudesse interessar, suas experiências como profissionais na educação de crianças de 0 a 6 anos.

#### OUTRAS LINGUAGENS

Além do uso dos relatos orais, dos registros escritos e da leitura sistematizada de textos - práticas presentes na maioria dos cursos – nossos fazeres também envolveram a arte, a leitura de imagens e a análise de vídeos e filmes, as dramatizações, os jogos, as músicas, as brincadeiras, as dinâmicas de relaxamento, o movimento corporal, dentre outras

práticas. O método de estudo não foi único, nem homogêneo, nem irreversível e envolveu a vivência de diferentes situações e da diversidade das linguagens.

Trabalhar com as diferentes linguagens, mediando até mesmo os estudos teóricos, contribuiu para que uma diversidade de habilidades fosse explorada e, dessa forma, a participação e o envolvimento das monitoras nas dinâmicas se dessem em contextos e situações variadas, havendo a possibilidade de atender às diferenças, evidenciando as capacidades, habilidades e desejos de cada uma.

#### DINÂMICAS DE INTERAÇÃO ENTRE GRUPOS

Vale ressaltar que, além das dinâmicas de interação entre as monitoras, nos encontros, foram proporcionados momentos de encontro entre os grupos do Curso. Tais encontros propiciaram trocas de experiências e saberes entre os grupos, a partir de propostas diversas de estudo: oficinas práticas, palestras abordando diferentes temas, exibição de vídeos, atividades de relaxamento, trabalho com a questão do lúdico e da psicomotricidade, entre outras.

#### MOMENTOS DE REFLEXÃO E DE AVALIAÇÃO

Também ocorria, nos grupos, um movimento de reflexão e ação, permitindo a avaliação das práticas relacionadas com as teorias estudadas no grupo. E foi nesse movimento de pensar e agir que nós, professoras-formadoras, direcionávamos nossos olhares para as construções, elaborações, falas, questionamentos e registros realizados em cada encontro, verificando, assim, se e como os objetivos propostos estavam sendo atingidos. Levávamos em consideração, nessa dinâmica, que a avaliação é processual e contínua. Para tanto, alguns momentos eram garantidos nos encontros para a retomada e elaboração deliberada, individualmente ou em grupos, dos conhecimentos compartilhados no Curso.

Em meio a cada trabalho realizado, procurávamos proporcionar às monitoras um clima descontraído que permitisse expressões verbais e escritas, objetivando avaliar cada atividade realizada. Dentre as estratégias de avaliação utilizadas, elaborávamos questões específicas que permitiam a visualização do trabalho formativo realizado no grupo, tais como: quais aspectos do estudo lhe chamaram a atenção? Qual a relação existente entre o

que estudamos e a sua prática cotidiana? As discussões trouxeram algum benefício? Permitiram mudanças em sua prática? Quais dificuldades sentiram ao realizar este estudo? Quais são suas sugestões para a melhoria de nossos encontros?

Enfim, ao final de cada encontro ocorria uma reflexão individual a respeito das discussões que nortearam o estudo. Essas avaliações eram lidas pelas professoras-formadoras e utilizadas para o replanejamento dos encontros posteriores.

O momento de exposição das avaliações era considerado por nós como especialmente enriquecedor, pois possibilitava que o grupo analisasse o andamento dos encontros, não só a partir das impressões individuais, mas respeitando o ponto de vista dos outros membros do grupo. As alegrias, bem como as dificuldades ou angústias que todos tinham eram socializadas, proporcionando uma relação de parceria, em busca de objetivos semelhantes, onde o importante é aprimorar o trabalho e não verificar as capacidades ou falhas individuais.

Todos os materiais construídos – textuais, artísticos, visuais, lúdicos, entre outros - constituíram objetos de avaliação, indicadores da memória dos grupos e fontes de indícios dos processos de apropriação e de elaboração dos sentidos postos em circulação no Curso.

### ***O planejamento durante o Curso – a dinâmica entre planejamento cheio e planejamento vazio***

Na dinâmica dos encontros, os conteúdos sistematizados foram trabalhados de forma diversa. Nas discussões, surgiram assuntos julgados pelo grupo como mais relevantes em relação a outros e que mereceram um maior tempo de dedicação, enquanto outros não foram aprofundados. Alguns temas não partiram de registros ou relatos sobre a prática, mas de curiosidades transformadas em perguntas, elaboradas tanto por parte das monitoras como também por nós, formadoras, em nossa leitura compartilhada das necessidades do grupo em que atuamos. É importante ressaltar que, no início de cada ano em que ocorreu o Curso, após os primeiros encontros e conversas com as monitoras cursistas, procurando identificar suas demandas formativas, foi construído por nós, professoras-formadoras, um Plano de Curso, trazendo os conteúdos a serem discutidos e orientações sobre a dinâmica dos encontros.

Para explicitar o modo como este Plano de Curso era elaborado, recorro, ainda que posteriormente ao acontecimento do Curso, a duas categorias formuladas por Junqueira Filho (2005), em trabalho já referenciado neste texto, para caracterizar as principais etapas de um planejamento educativo que deixa lugar para a participação do outro, não-docente, ao se propor a articular os saberes daquele que dirige o processo de ensino com os saberes, desejos, interesses e necessidades daqueles que participam desse processo como aprendizes. Tais etapas são denominadas, pelo autor, de “parte cheia” e “parte vazia” do planejamento e sintetizam o caminho trilhado por nós na dinâmica de elaboração e experimentação de um processo formativo.

Junqueira Filho (2005) assim caracteriza a “parte cheia” do planejamento:

O primeiro momento, portanto, é o momento de realizar as primeiras escolhas de conteúdos e, dessa maneira, produzir a primeira parte do planejamento, à qual daremos o nome de parte cheia do planejamento. Cheia de quê? Ora, cheia de criança e de professora. Cheia de professora pelas primeiras escolhas feitas por ela para receber as crianças e continuarem a dialogar e produzir a história daquele grupo, sob sua coordenação e responsabilidade. Continuarem – e não começarem – porque o diálogo e a produção da história daquele grupo já começou nos diálogos da professora com suas histórias de professora, consigo mesma; diálogos estes que vão elaborar e indicar suas primeiras crenças e escolhas primordiais, ou seja, a parte cheia do planejamento, por meio da qual ela vai se apresentar e receber as crianças. [...] Parte cheia de criança pelos argumentos apresentados pela professora – a ela mesma e a quem consultá-la ou questioná-la sobre os porquês de suas crenças e escolhas primordiais – para justificar suas primeiras seleções, relativos – os argumentos da professora – às suas concepções de criança, de infância, de função da educação infantil, de sua concepção de professora de crianças de zero a seis anos. (p. 21-22)

O autor justifica, ainda, a importância da parte cheia do planejamento – e eu diria, aqui, cheia de nossos princípios e idéias sobre Educação Infantil e formação dos profissionais que aí atuam:

Cheia por quê? Ora, uma professora não pode aguardar seus alunos sem pensar algo para eles, sobre eles – mesmo não os conhecendo ainda – correndo todos os riscos de acertos e erros em relação às hipóteses que produzir sobre o grupo de alunos que está prestes a conhecer. [...] O professor, pela sua formação, já tem uma carga teórico-prática que lhe indica as próprias crenças e possibilita que faça escolhas e seleções. Aliás, mais do que possibilitar, essa carga, provavelmente, lhe impulsiona, estimula, desafia, encoraja-o a arriscar-se e esboçar a parte cheia do seu planejamento. Ao longo de sua formação, é importante que o professor esteja atento e invista em identificar as seleções que veio fazendo – e confiar nelas – em diferentes oportunidades e experiências – aquelas que lhe fizeram sentido -, sejam elas relativas às disciplinas de que mais gostava, os autores que mais lhe fizeram sentido, aos professores que mais admirou, aos cargos e funções que exerceu em diferentes contextos e instituições, enfim, e aproveitar estas pistas sobre si, sobre seu trabalho, sobre as crianças [e as monitoras!] e esboçar a parte cheia de seu planejamento. (p. 22-23)

A segunda etapa do planejamento, denominada de “parte vazia”, diz respeito, segundo Junqueira Filho (2005), a uma lacuna a ser preenchida a partir das interações entre professora e crianças – no nosso caso, entre professoras-formadoras e monitoras. Essa lacuna vai sendo preenchida pelas leituras-articulações-intervenções feitas pela professora (o olhar, o movimento dialógico que gera sentido), a partir das realizações e produções dos alunos mediante os conteúdos previamente escolhidos. Como diz o autor:

Ou seja, o segundo momento de seleção e articulação de conteúdos [...] vai se produzir, justamente, na articulação entre a previsibilidade – representada pelas escolhas do que faz sentido à professora, via parte cheia do planejamento – e a surpresa, o inusitado, a indefinição, a abertura, a perplexidade, a processualidade, as articulações, que perguntam ao professor, afinal:- Sobre o que, professor, você irá conversar prioritariamente com seus alunos, dentre e para além dos conteúdos-linguagens que você escolheu para compor a parte cheia do seu planejamento? Que desafios as crianças [as monitoras!] lhes trarão com suas vidas, perguntas, atitudes, valores, jeitos, funcionamentos e realizações? O que você vai aprender sobre seus alunos? O que você vai aprender sobre suas crenças e primeiras escolhas, ou seja, sobre você e sobre o seu trabalho de professora ao acompanhar e ler, significar a intenção de seus alunos junto à parte cheia que você esboçou e a partir da qual se apresentou a eles? (p. 23)

Ao pensar (e realizar) o planejamento para o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, levando em conta as suas partes “cheia” e “vazia”, inspirava-nos o desejo de que essas educadoras tomassem o processo de planejar como algo possível de ser realizado também em suas turmas de crianças nos CEMEI. Ou seja, considerar que suas crenças, saberes e escolhas de conteúdos e linguagens em seu planejamento de trabalho com os pequenos (a “parte cheia”), realizam-se na interação com os conteúdos e linguagens trazidos pelas crianças, já na inter-relação com essas escolhas prévias (a “parte vazia”), no contexto de produção daquele grupo de crianças e educadoras de modo singular e intransferível, ainda que não exclusivos desse grupo.

A “parte vazia” do planejamento de nosso Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras foi sendo preenchida, ao longo do tempo, pela produção da experiência formativa em comum entre nós, a qual foi se abrindo aos enunciados sobre a prática, que eram trazidos pelas monitoras no decorrer dos encontros.

Na dinâmica interlocutiva que se conseguiu assegurar nas diferentes turmas, foi possível recolher indícios das práticas e dos sentidos produzidos no trabalho cotidiano bem como dos sentidos em apropriação no Curso, mediados pelos textos acadêmicos. Esses indicadores, produzidos nas condições específicas desse espaço de formação profissional,

sugerem tanto a incorporação de outras linguagens e formas de elaboração do conhecimento sobre o trabalho, como também réplicas de desconfiança e negação, além de indagações, debates, elaboração de argumentos, solicitações de explicações, etc. Carregados de marcas de personalidade, constituídas nas vivências sociais das monitoras em condições sócio-históricas também específicas, esses indicadores permitem uma aproximação da singularidade, em meio às recorrências.

Singularidades e recorrências suscitaram indagações que se converteram nas questões de pesquisa já expostas anteriormente.

### ***III. Os sujeitos da pesquisa: monitoras de Educação Infantil da Rede de Campinas***

#### ***1. As monitoras desta pesquisa: escolhas mediadas por aproximações e os efeitos desse encontro***

Reuni, neste estudo, seis monitoras. Sua escolha foi mediada pela aproximação que se produziu entre nós nos encontros do Curso, na condição de professora e alunas.

Meu primeiro contato com cada uma delas, visando à realização das entrevistas, foi por telefone. Nesses contatos expus os objetivos da pesquisa e fui, por elas, prontamente acolhida. Além de demonstrarem satisfação por serem lembradas e solicitadas como sujeitos da pesquisa, todas, já nesse contato inicial, sem exceção, falaram-me sobre a importância do Curso de Aperfeiçoamento em suas experiências, lembraram-se de episódios que nele compartilhamos ou de como o Curso ainda era citado nos eventos formativos da Rede dos quais participavam. Relataram também aspectos de suas vidas profissionais, sua satisfação com elas e problemas que enfrentavam na profissão.

Percebi, como assinala Silva (2000, p. 37) em seus estudos acerca dos trabalhos de campo na pesquisa antropológica, que “não pairamos acima dos sujeitos observados, interferimos e não somos neutros, desde o primeiro contato”. Já nesse momento, uma negociação de sentidos estabelecia-se entre nós.

Seu acolhimento indicava não só a disposição em serem colaboradoras na pesquisa, mas também que haviam compreendido que não foram escolhidas aleatoriamente e que, de alguma forma, haviam se destacado para mim como alunas do Curso. Expondo meu interesse em ouvi-las, não mais como professora, mas como pesquisadora, eu validava, em alguma medida, suas experiências como profissionais.

Esses primeiros contatos foram registrados em um caderno de apontamentos que me acompanhou ao longo da pesquisa. Nele registrei diligentemente o processo de aproximação dos sujeitos, desde os contatos iniciais para agendar a entrevista até sua realização e condições de produção das entrevistas não apreensíveis pela gravação em áudio, tais como, reações fisionômicas e corporais das entrevistadas, ao sedepararem com a proposta de relembrar e dizer sobre a experiência formativa do Curso de Aperfeiçoamento.

Nas entrevistas que solicitei a elas para esta pesquisa, registrei suas vozes em áudio e, com elas, indicadores da vida e do pensamento dessas educadoras, de como se apropriaram do Curso de Aperfeiçoamento e de como elaboraram concepções de infância e educação infantil na singularidade de sua personalidade e de sua profissionalidade, socialmente constituídas.

De modo a preservar essas singularidades optei por estudar e apresentar, em um primeiro momento, cada uma das monitoras entrevistadas, passando por suas histórias pessoais e profissionais, para depois chegar ao Curso e seus efeitos.

Para essa apresentação dos sujeitos da pesquisa, utilizei minhas anotações sobre nossas conversas telefônicas, bem como trechos das entrevistas concedidas por elas, priorizando os elementos da história pessoal e profissional de cada monitora, enunciados em resposta a três tópicos da entrevista: a trajetória escolar e as experiências como alunas; a trajetória profissional e as experiências de trabalho antes de se tornarem monitoras da Rede; e o ingresso na Rede como monitoras da Educação Infantil.

Antes de iniciar essa apresentação, quero destacar que se essas mulheres não tivessem me acolhido no Curso de Aperfeiçoamento, incorporando-me ao seu cotidiano de trabalho e, depois, atendido de maneira disponível e solícita ao meu pedido de entrevista, essa pesquisa não teria acontecido, nem meu profundo aprendizado sobre os modos como significaram o Curso de Aperfeiçoamento e como vivem singularmente sua profissão.

A ordem das monitoras descritas é a mesma ordem da realização das entrevistas e seus nomes foram substituídos de modo a preservar sua identidade.

### ***Valéria – (2005-2006)***

Valéria tem 33 anos. Trabalha em um CEMEI na região noroeste de Campinas, bairro onde também reside. Sua mãe é dona de casa, e seu pai, na época da entrevista, permanecia acamado por conta de problemas de saúde. Valéria é solteira, mora com os pais e outras pessoas da família, e tem 12 irmãos e irmãs.

Valéria cursou Ensino Fundamental até a quinta série, parando de estudar, com a permissão de seus pais, para trabalhar como doméstica, incluindo serviços de babá.

*Aí quando chegou mais ou menos, assim, os doze anos, eu resolvi parar de estudar porque eu queria trabalhar. Eu sempre fui muito vaidosa. Meus pais não conseguiam me dar o que eu queria. Eu parei...*

Valéria enuncia não ter sido uma aluna aplicada, ressignificando, inclusive, as suas condições de vida pessoal, para que a sua trajetória escolar fosse assim configurada:

*Olha, eu nunca fui aquela aluna aplicada, que morria de amores pela escola. Mas talvez, foi porque eu não tive incentivo suficiente, eu acho, não tinha clareza... Eu estudava pra passar de ano, com dificuldade, lógico, mas assim, minhas professoras tinham mania de falar pro meu pai que eu era muito distraída, vivia no mundo da lua... Já a minha irmã, não. Minha irmã era boa de matemática... Eu em matemática era péssima.*

A monitora conta que retornou aos estudos em curso supletivo, concluindo o Ensino Fundamental e Médio, não tendo possibilidades, até aquele momento, de cursar o Ensino Superior. Valéria diz novamente de seu contexto familiar, não apontando aqui a falta de apoio ou incentivo de seus pais, mas marcando, em seu enunciado, sua condição de filha mulher e sua necessidade de trabalhar para ajudar a família, o que acaba se constituindo como uma dificuldade para continuar seus estudos:

*Porque foram anos difíceis, porque também meu pai ficou doente... Foi aí que eu pensei, que eu comecei a pensar em fazer uma faculdade, com 23 anos... Mas aí meu pai ficou doente, aí eu tava desempregada, fazia muito bico... Eu não conseguia memorizar as coisas, porque o excesso de dificuldade, de problema era muito grande, eu não conseguia memorizar. Eu lembro que eu chegava, eu tinha um professor, eu falava assim: eu estou ficando burra, eu estou ficando burra! E ele ria e falava assim: “Não, Valéria, você só está cansada”.*

Enunciando sobre suas primeiras experiências profissionais como doméstica, profissão eminentemente feminina, Valéria diz de sua aspiração pela volta aos estudos, como forma de uma maior valorização pessoal e profissional:

*Embora eu gostasse muito de ler, eu era uma pessoa antenada, aquela coisa toda, aí eu trabalhei muito em casa de família, tudo, aí foi que eu percebi que não, que tinha alguma coisa errada: eu preciso voltar a estudar. Não só pra chegar onde eu quero, mas também pra eu me sentir mais digna, mais valorizada, porque chega uma hora que pesa, a gente precisa ter uma cultura, a gente precisa entender o que a gente está fazendo ali.*

Além das suas experiências de trabalho como doméstica, Valéria prestou concurso e foi aprovada, no município de Campinas, pra trabalhar como servente (pessoa responsável pela limpeza dos ambientes escolares, de modo geral), em escolas municipais. Este foi, segundo ela, o seu segundo contato com o universo infantil, pois já havia trabalhado como catequista. Ocupando, entretanto, uma profissão também historicamente construída com base em características tipicamente femininas, a profissão de servente, assim como a profissão de doméstica, Valéria não viu a ocupação deste cargo como uma evolução em sua carreira, sendo referenciada, em seus enunciados, até mesmo como uma estagnação. Porém, foi nesse emprego

que Valéria tomou contato com o universo educativo da instituição de Educação Infantil, o CEMEI, já na Rede Municipal de Campinas:

*Em 98, eu prestei um concurso pra servente, porque como eu disse pra você, eu estava desempregada, fazendo bico... Então pra mim, foi assim, massacrante... Fazer pra servente? Meu Deus, de novo! Você está lutando pra você evoluir, e você percebe que você não está conseguindo resultado? Era assim que parecia, né? Eu passei e trabalhei de servente... Eu nunca tinha tido, assim, tanto contato com o universo infantil. Eu tinha sido catequista, as crianças me adoravam... (...). Eu era servente, mas eu amava! Eu brincava com eles... Então eu tava com enceradeira, por exemplo, eles vinham, eu corria atrás deles, eles adoravam... é... eu tava lavando lá fora, eu jogava água em todo mundo, e eles amavam.*

Assim, Valéria, sendo servente, antecipa em si a monitora. E nesse percurso, quando Valéria presta o concurso público para monitora de Educação Infantil, tem contato com um universo que ela aponta como já sendo familiar, para o qual ela mesma já demonstrava possuir saberes específicos, conhecimentos do universo feminino, mais uma vez, mas para os quais ela indiciava ter consciência da necessidade de sua ampliação, conforme enuncia:

*Formação, a Prefeitura não dá. A gente presta concurso, simplesmente a gente é... Vai trabalhar, se vira! A mesma coisa, assim, como servente, embora limpar todo mundo sabe, mas assim, limpar uma casa é diferente de você limpar uma escola, você trabalhar com duas crianças é diferente de você trabalhar com 10, 15... (...) eu já tinha trabalhado como servente, eu já tinha visto as experiências das professoras, que graças a Deus, na época, foram pessoas maravilhosas comigo, e eu ficava com sala para elas irem tomar um lanche, eu ficava com sala para elas irem ao banheiro... (...) Eu tava naquele universo. E criança, eu sempre cuidei de criança, uma. Desde quando... Do meu primeiro emprego, eu sempre cuidei. Sempre tive irmãos. Sempre cuidei dos meus sobrinhos. (grifos meus)*

Valéria prestou concurso para a Rede Municipal de Educação de Campinas em 2000, ingressando como monitora em 2002.

A monitora fez o Curso de Aperfeiçoamento em 2005, concluindo em 2006.

### *O contato inicial*

Através da ficha de identificação das monitoras do Grupo F de 2005/2006, que ainda estavam comigo, consegui o telefone para contato com Valéria. No dia 25/10/06, telefonei a ela, à noite. Valéria demonstrou receber meu telefonema com alegria.

Comecei por expor os motivos do meu telefonema: convidá-la para participar de uma entrevista para uma pesquisa em nível de mestrado que eu estava realizando, na Faculdade de Educação. Expus, então, os objetivos gerais desta pesquisa: buscar, com as monitoras que fizeram o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras de Educação Infantil da Rede, os efeitos de sentido deste processo formativo para a sua vida profissional. “Afim, o que ficou do Curso para estas monitoras?” – resumi, assim, para Valéria, a problemática

geral da pesquisa. Também expliquei a ela o porquê da necessidade da realização de entrevistas gravadas: uma forma mais fácil e mais eficiente de armazenar as informações que as monitoras irão me passar, em nossas conversas. Dei a ela, inclusive, exemplos de alguns aspectos sobre os quais poderíamos conversar na entrevista: “Como se interessou por fazer o Curso de Aperfeiçoamento?”, “quais conhecimentos do Curso você aproveita para a sua prática com as crianças?”, etc. Expus à Valéria, também, as minhas observações e o meu compromisso com a questão da ética na pesquisa: devolver aos sujeitos pesquisados os conhecimentos produzidos pela pesquisa.

Valéria aceitou conceder a entrevista. *“Espero poder ajudar...”* – disse ela. *“Inclusive, no Seminário [Seminário de Educação Infantil da Rede, que ocorreu naquela época] eu abordei o Curso, a importância disso. Peguei a escola de um jeito...! Mas depois do Curso, as pessoas foram ficando mais flexíveis, foram fazendo o Curso por prazer, e não por obrigação.”*

Perguntei à Valéria se ela, na época, estava fazendo algum Curso de Formação oferecido pela Rede: *“Não estou participando de nenhum Curso, e ouvi dizer que alguns estão parando! Isso é um desrespeito, assim como faziam com a gente!”* Nessa fala, Valéria se referiu às dificuldades que tivemos, ao longo de 2005/2006, para contarmos com um local fixo para a realização do Curso de Aperfeiçoamento.

Valéria comentou sobre a influência de nosso Curso em sua postura no GEM (Grupo de Estudos para Monitoras, trabalho semanal fixo em todos os CEMEI’s da Rede): *“Fazendo esse Curso, também pudemos cobrar mais das O.P.’s [Orientadoras Pedagógicas da Rede]. Isso aí tá muito fraco, precisa melhorar!”* Comentou que todas as discussões do Seminário de Educação Infantil foram registradas, inclusive as observações sobre o Curso e as solicitações de continuidade de formação específica para monitoras: *“O Seminário foi todo registrado. Espero que chegue lá!”*

Expliquei à Valéria que desejava fazer a entrevista com ela ainda no ano de 2006. Perguntei a ela sobre um local para a realização da mesma, e ela sugeriu que fizéssemos na casa da sua cunhada, pois tratava-se de um lugar calmo e silencioso. Combinamos um novo contato para breve, no intuito de marcarmos a entrevista.

*O segundo contato e a realização da entrevista*

Por telefone, encontrei Valéria em casa, no dia 13/10/06, por volta das 19 horas. Conseguimos marcar a entrevista, então, para o dia 21/11/06. Nesta data, havia apenas 6 meses de distância entre a entrevista e a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento de Monitoras, por Valéria.

No dia da entrevista, cheguei ao local do encontro com 10 minutos de antecedência. Aguardo, conferindo o equipamento e repassando os pontos da entrevista. Percebi que poderia ser uma longa conversa, devido à abrangência das questões com as quais eu fui mobilizada para a entrevista. Por se tratar da primeira, essa entrevista serviria, também, como uma possível aferição dos aspectos que eu teria que abordar ou não nas conversas com as monitoras, além daqueles que elas mesmas pudessem abordar.

A entrevista com Valéria durou cerca de 1 hora e 20 minutos. Nesta entrevista, não usei materiais escritos da monitora como apoio para as falas; ainda não havíamos decidido adotar o procedimento dos recursos auxiliares da memória na pesquisa.

Valéria respondeu às questões com muita tranquilidade e bom humor.

#### ***Alice - (2005-2006)***

Alice é casada e tem 29 anos. Trabalha em um CEMEI da região noroeste de Campinas, no bairro onde também reside.

Na escola, Alice contou que sempre foi uma aluna tímida, apontando esse traço como algo significativo em relação às suas lembranças da escola. Enunciando sobre estas experiências, Alice trouxe marcas de suas relações afetivas - as quais fazem parte de sua constituição - dizendo de sua timidez, mas como algo que não a impediu de “guardar na memória” as suas vivências na Educação Infantil.

*Ah... Desde pequena, eu sempre fui muito tímida. Sei que eu morria de vergonha... Eu me lembro do... da pré-escola, que eu gostava muito de brincar, de cantar as musiquinhas, (risos)... Essa parte eu... Ficou na minha memória. (...)Ai, assim, eu não consigo me lembrar muito.*

Posteriormente, Alice também apontou dificuldades familiares vividas por ela e seus pais como causadoras de um certo esquecimento de seus anos de escola.

*Eu acho que eu apaguei um pouquinho uma parte da minha trajetória na escola, porque teve uma época, na quarta série, que os meus pais, é... Eu tive que morar com a minha tia, porque meus pais iam pegar uma casa no bairro, e tal... Nessa época eu sofri muito. Então, eu acho que eu apaguei um pouco isso.*

A monitora cursou o Ensino Médio sem habilitação específica para o Magistério. Tentou o vestibular para Engenharia de Alimentos, e não conseguiu entrar. Ao ler informações a respeito do Curso de Pedagogia, decidiu fazer esta graduação. A opção pela Pedagogia foi enunciada por Alice como algo que estaria suprimindo a sua necessidade de fazer alguma coisa, associada à sua simpatia pelas crianças.

*Aí depois, eu me lembro mais da adolescência, do Ensino médio, eu gostava muito das aulas de matemática, que eu... E... Só que aí, até então, eu não sabia o que eu queria pra mim, né? Eu queria fazer Engenharia de Alimentos, tentei, não consegui. (...)E... Aí, assim que eu terminei o ensino médio, meus amigos todos começaram a prestar o vestibular, conseguiram entrar, daí eu falei: e agora? Preciso fazer alguma coisa, né? E não sabia decidir o que eu queria, comecei a ler algumas coisas, e me interessei pela Pedagogia. Eu sempre gostei muito de criança... (...) E foi aonde que... Eu falei, não, vou tentar.*

Durante a faculdade, Alice trabalhou em escritório. Ao surgir o Concurso da Prefeitura Municipal de Campinas, Alice enxergou sua primeira oportunidade de trabalho na área da Educação, ingressando como monitora na Rede em 2000.

Dizendo-se apaixonada pela Educação Infantil desde o primeiro momento, relatou também as dificuldades, ao perceber que o curso de Pedagogia não estava ajudando muito na sua prática, pelo menos no início... Segundo ela, sentia-se frustrada quando as colegas da Pedagogia relatavam suas experiências de trabalho, e Alice ainda não vivia esta realidade. Tais interlocuções a levariam, posteriormente, a valorizar a troca de experiências com as colegas e a aprendizagem suscitada nesse movimento, em seu ingresso na Rede Municipal, como monitora – Alice vai aprender com “a ajuda das colegas”, vai “aprender fazendo”.

*Aí eu iniciei o curso, fiquei meio assim, né, não... Meio perdida, porque eu não conhecia, não trabalhava na área, trabalhava num escritório, não tinha nada a ver...(...) E nesse período, eu tava trabalhando em escritório, e eu ficava desesperada, porque as minhas colegas falavam pra mim: ‘Ai, eu faço isso, eu faço aquilo...’ E eu não tinha experiência nenhuma! E eu falei, o quê que eu faço pra mim começar? Não tinha magistério, não podia dar aula... E aí surgiu o concurso da Prefeitura. (...) É, então, assim, eu sentia, eu pensei que a Pedagogia fosse me ajudar, e eu senti uma dificuldade muito grande, porque eu descobri, quando eu entrei na Educação, que não é bem isso, né? Na faculdade, a gente aprende muito a teoria, e na prática é completamente diferente.(...) Eu senti essa diferença. Então, assim, eu tive muita ajuda das minhas colegas, eu não sabia muito o que fazer, como fazer... eu fui aprender... aprendi fazendo! E elas me ajudaram... (...) Lá na escola. E eu fui aprendendo com elas. Mas mesmo assim, eu me sentia frustrada, porque eu estudava e eu não conseguia relacionar o meu estudo com o que eu tava fazendo. Mesmo porque não tinha nada muito relacionado com a Educação Infantil no Curso de Pedagogia, né?*

Alice participou do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras em 2005, concluindo-o em 2006.

### *O contato inicial*

De posse de seu telefone, entrei em contato com Alice no dia 26/09/2006. Igualmente, expus os motivos do meu contato e os objetivos da pesquisa em andamento e da entrevista que estava solicitando. Fiz as mesmas observações a respeito dos procedimentos éticos de pesquisa.

A recepção de Alice ao meu contato foi muito simpática. Nossa conversa não foi tão extensa. Disse-me que estava feliz por ser “*lembrada, escolhida*”. Expôs, ainda, que “morre de vergonha de falar, mas que está muito feliz!”

Alice aproveitou para perguntar-me sobre algumas tarefas de nossos últimos encontros no Curso que estavam com minha parceira de trabalho, e que ela gostaria que fossem devolvidas a ela. Tratava-se de uma pasta construída individualmente pelas monitoras do Grupo, consistindo em sugestões de atividades diversificadas em várias áreas do conhecimento para serem realizadas em pequenos grupos, cotidianamente, com as crianças. Disse a ela que pegaria a pasta com a colega, e que, quando nos encontrarmos, devolveria a ela. Combinamos um novo contato para depois, no intuito de marcarmos a entrevista.

### *O segundo contato e a realização da entrevista*

Por telefone, no dia 05/02/2007, à noite, iniciei perguntando à Alice como havia sido o início das aulas. Ela contou que os primeiros dias estavam sendo tranquilos e a maioria das crianças estava em período de adaptação, indo embora mais cedo, o que oportunizaria uma atenção mais individualizada a quem permanecia no CEMEI. Alice disse que, naquele ano, estava no Berçário, “*por livre e espontânea pressão...*”

Marcamos, então, nossa entrevista para o dia 15/02/07. Disse-lhe que poderia buscá-la para vir até a minha casa e ela concordou. Marcamos um ponto de encontro. Levando em conta essa data, nossa entrevista foi realizada cerca de 9 meses após a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento de Monitoras, pelo grupo de Alice.

No dia da entrevista, Alice parecia estar razoavelmente tranquila, mantendo-se sorridente, remexendo-se de um lado para o outro na cadeira giratória. Em relação aos

materiais separados como recurso para a entrevista, descrevi à monitora cada um dos materiais escolhidos por mim e disse a ela que os mesmo estariam ali à sua disposição, “para lembrar, para falar sobre”. Alice leu calmamente uma tarefa sua que falava das expectativas iniciais para o Curso. Posteriormente, emocionou-se ao olhar as fotos que ela havia colado em sua atividade do relato de infância.

Com o gravador desligado, Alice ressaltou a sua timidez. Disse que na Faculdade, sempre tinha coisas para dizer, mas não conseguia se expressar. Ao contrário disso, falou que sentia, no Curso, que havia liberdade para dizer o que se pensava – *“ter voz e ser ouvida”* – e que esse aspecto foi muito importante. E diz, ainda: *“Como a memória mexe com a gente, né? Só de olhar para as fotos já me emocionei...”*

No caminho da carona de volta para casa, Alice lembrou-se de detalhes de um outro Curso de Formação que fez, após o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, e que não me contou durante a entrevista: *“Olha só como a minha memória não me ajuda!”*. O curso chamava-se “Novos Cenários para a Educação Infantil” e Alice disse que foi ótimo. O Curso foi dividido em módulos, com assuntos variados, envolvendo a temática do trabalho na Educação Infantil. Contou que quase desistiu de continuar quando estava no primeiro módulo, pois não conseguia entender a fala em castelhano da professora. Contou, ainda, que o Curso apresentou uma parte prática bastante interessante: a confecção do “Livro dos Sentidos”. Tratava-se de um livro para as crianças pequenas cujo objetivo era estimular suas percepções a partir de seus cinco sentidos. Havia bonecas coladas atrás de cortininhas de pano, caixinhas com diferentes texturas, diferentes sons, etc. Disse que foram feitos quatro livros e que estes ficaram no CEFORMA, como fonte de idéias para outras educadoras. Alice disse também que houve um módulo sobre Freinet nesse curso, no qual aconteceu uma visita à uma escola de Campinas que tem como base a pedagogia freinetiana. Alice expôs a sua opinião: não gostou do trabalho com Educação Infantil nesta escola: *“para mim, deixa a desejar...”*

Nossa entrevista durou cerca de 45 minutos.

### ***Liliane – (2004)***

Liliane é solteira e tem 27 anos. Trabalha em um CEMEI da região sudoeste de Campinas, no bairro onde também reside.

Liliane contou de suas experiências escolares comentando sobre a sua reprovação na quarta série.

*Na escola eu não lembro muito... Eu lembro algumas... Assim, eu lembro da quarta série que eu repeti, por causa de matemática, e eu lembro que a professora falou que eu não era inteligente o suficiente, sabe assim? Aí eu chorei muito, cheguei em casa falando pra minha mãe, e minha mãe foi conversar com a professora, falou assim que “Não, como que aconteceu isso, né? Repetir uma criança e ainda falar pra uma criança que ela não é inteligente o suficiente...?”*

Liliane não culpou a família ou sua postura pessoal pelo fracasso escolar (a reprovação, no caso), mas disse da responsabilidade do próprio processo escolar por suas dificuldades nos primeiros anos de estudo. Liliane falou da postura de defesa de sua mãe acerca das relações conturbadas entre professora e aluna na escola.

Seguindo no seu depoimento, evidenciam-se marcas de uma análise pessoal a respeito da escola e dos processos de ensino-aprendizagem, quando esta monitora aponta reflexões acerca da importância do papel mediador do professor – sua “importância na vida” da criança - e das questões de afetividade que permeiam o cotidiano escolar.

*Eu lembro que, pra mim, a importância do outro ano foi a professora que veio e falou: ‘Ó, já que você tem dificuldade em matemática, você vai sentar na primeira carteira, você vai ficar de frente comigo e tudo que você tiver dúvida você pergunta...’ (...) Então, a partir daí eu vi a importância do professor na minha vida. Porque a professora era importante. Então, ali, ela me fez ver que matemática não era um bicho de sete cabeças. Eu acho que ali foi umas das coisas que mais me marcaram.*

Liliane continuou apontando, em seus enunciados, a influência positiva da professora da qual obteve apoio e incentivo, dizendo desta experiência como algo constitutivo de sua postura como aluna-liderança, na escola.

*E a partir daí eu comecei a me esforçar, a trabalhar... Quando eu cheguei na oitava, no primeiro ano, eu já... eu já era meio líder, assim, sabe? Já comecei a ser representante de sala, e a lutar pelas coisas que a gente queria para a sala. Então, assim, eu nunca deixei de estudar, mas sempre lutei pelo que eu queria. Então, a primeira coisa que eu me lembro, assim, lutando por uma coisa, foi isso. E foi bem legal começar a trabalhar como representante de sala. (...) E... aqueles movimentos, mesmo, você vai, você conversa. Então, se vamos faltar, vamos todo mundo ter falta. Ou então, vamos estudar porque senão a professora vai pegar no pé... Então, sabe, assim, é muito importante isso, e os professores foram categóricos nisso: ‘Se você quer isso, então vá fazer isso. Se pra você isso é importante, então lute por isso.’ (...) Então, aí deu um contraste muito grande de uma professora de quarta série que me repetiu e depois a outra que veio e mostrou pra mim o que eu precisava fazer pra poder crescer, né?*

Sua primeira experiência profissional foi como babá, aos 14 anos. Posteriormente, trabalhou nos Patrulheiros de Campinas, onde desempenhava serviços em locais diversos,

que variavam entre serviços de banco, escritório, atendimento de telefone, recepção em firmas, etc. Aos 18 anos, passou a trabalhar como caixa, passando por vários estabelecimentos comerciais.

A monitora enunciou que as condições de sua vida escolar – a reprovação na quarta-série, as palavras não-estimulantes da professora que questionou a sua inteligência - fizeram com que ela optasse por cursar o Ensino Médio tradicional, e não o Magistério, apesar da insistência de sua mãe.

*Acabei não fazendo magistério, porque eu não queria ser professora porque eu tava com trauma da outra professora. Falei, eu não quero chegar ao ponto de falar isso pra uma criança, pra um adolescente. Penso assim, o que você fala acaba entrando muito na pessoa. Então, não vou fazer magistério. E não fiz magistério. Aí, minha mãe: ‘Vai fazer magistério, vai fazer magistério!’ e eu não fui. (...) Fiz o colégio normal. Aí trabalhei, por aí, tudo, aí acabei caindo na Educação.*

Em 1999, seguindo a solicitação de sua mãe, Liliane fez um curso de Educadora de Creches em uma instituição espírita do município de Campinas. Em 2000, prestou o concurso para monitora – já havia prestado outros concursos públicos anteriormente, não conseguindo aprovação. Liliane enuncia que nem ao menos sabia quais seriam as funções do cargo de monitora...

Sendo aprovada, mas ainda não sendo chamada para contratação, Liliane ainda trabalhou como operadora de telemarketing. A monitora ingressou na Rede Municipal de Campinas apenas no ano de 2003, não havendo nenhum tipo de curso preparatório nessa época de seu ingresso. Liliane enunciou que o curso de Educadora de Creche que havia feito anteriormente pouco ajudou em sua prática inicial.

Liliane fez o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras em 2004, segundo ano de seu funcionamento.

### *O contato inicial*

Quando telefonei para a monitora Alice pedindo o telefone de Liliane, ela me disse que já havia comentado sobre a minha pesquisa com ela, e Liliane, nesse momento, comentou com Alice: “Será que ela vai me chamar? Será que ela ligou e eu não estava em casa?”

Tive uma boa recepção de Liliane ao meu telefonema, realizado no dia 30/10/06. Contei a ela do meu ingresso no mestrado na UNICAMP e expliquei à monitora os

objetivos gerais da minha pesquisa. Conteí que uma das partes da pesquisa consistia em fazer entrevistas com as monitoras que fizeram o Curso nas turmas das quais fui formadora, e que eu gostaria de convidá-la para uma destas entrevistas. Liliane aceitou e disse ter ficado feliz em poder ajudar. Agradei e afirmei que a sua contribuição seria importantíssima, pois sua participação no Curso foi de muita dedicação, portanto, muito relevante. Fiz as mesmas observações a respeito da ética na pesquisa, conforme já relatado anteriormente.

Perguntei sobre o andamento do trabalho de Liliane no CEMEI. Ela me contou que continuava atuando no Agrupamento I B (berçário) e disse que *“as crianças estão crescendo muito rápido! Quem não estava falando, agora está, as crianças que a gente achou que não fossem andar neste ano já estão andando, é muito gostoso ver o desenvolvimento delas!”*. Liliane contou que as monitoras e a professora da turma estavam filmando e fotografando constantemente as atividades com as crianças, e que as próprias crianças gostavam muito de observar a si mesmas nos filmes e fotos. As educadoras também estavam mostrando sempre este material aos pais. Comentei com Liliane sobre a importância deste tipo de registro do trabalho com as crianças pequenas, e Liliane disse que, felizmente, a professora da turma está apoiando esta forma de registro.

Perguntei à Liliane sobre a sua participação no Seminário de Educação Infantil da Rede. Ela contou que foi responsável por montar a apresentação do trabalho do seu agrupamento, optando por apresentar um material com fotos e filmagens dos bebês num trabalho com dança que realizaram. Liliane comenta que não gostou, apenas, da organização das salas do Seminário na escola onde estava: as monitoras ficaram separadas das professoras...

Comentei com Liliane que as monitoras com as quais estou conversando contaram-me que o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras foi muito comentado no Seminário. Liliane confirmou e disse que na sua sala houve comentário, tais como: o Curso foi muito bom, ajudou a mudar a postura e o olhar das monitoras, o trabalho melhorou, as iniciativas cresceram. Ainda disseram e que isso não pode parar, devendo haver mais cursos, enfim, *“um acompanhamento”* do trabalho das monitoras na Rede.

Disse, então, que ficava feliz com essas iniciativas das monitoras em lutar por espaços de formação e que ficara tudo registrado no relatório de sua sala. Contou ainda que

fizeram comentários sobre as dificuldades de participação das monitoras em Cursos oferecidos naquela época pela Rede: havia proibição por parte das diretoras de trocas de horário, havia falta de informação nos CEMEIs sobre os Cursos disponíveis, etc.

Antes de terminarmos nossa conversa, Liliane ainda disse que gostaria de trocar de agrupamento, pois já estava com o “*corpo cansado*” de trabalhar durante tanto tempo com crianças muito pequenininhas, os bebês do berçário...

Sem mais, nos despedimos agradecendo-nos mutuamente e encerrando o contato.

#### *O segundo contato e a realização da entrevista*

No dia 02/05/07 telefonei para Liliane por volta das 20h. Quando nos encontramos na paralisação dos funcionários públicos municipais, no Paço Municipal, no dia 23/04/07, já havia comentado com ela o meu desejo de realizar a entrevista nos próximos dias.

Marcamos nossa entrevista para o dia 10/05/07, quinta-feira, ou seja, cerca de 2 anos e 5 meses após a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento, pela monitora.

Questionei Liliane sobre um local adequado a ela. A monitora disse não conhecer nenhum local propício e, então, eu a convidei para vir até a minha casa, comprometendo-me a dar carona de ida e volta.

No dia da entrevista, Liliane e eu conversamos, na vinda até minha casa, sobre o nosso trabalho como professora e monitora de Educação Infantil. Liliane me contou que continuava trabalhando no berçário, agora com os bebês um pouco mais crescidos. Contou sobre a possibilidade de trabalho que estava experimentando, naquela época, com as crianças: a montagem de alguns cantos de atividades em sala, com diferentes brinquedos e materiais, inclusive com revistas para os bebês folhearem. Contou que as crianças já estavam conseguindo se habituar a esta rotina de trabalho pedagógico em sala, organizando-se com a ajuda dos adultos e participando com prazer deste rodízio de atividades.

Tanto na vinda quanto na volta de nosso encontro, Liliane comentou sobre os cursos de formação que frequentou nesses últimos tempos. Além de alguns cursos mais específicos oferecidos pelo CEFORMA, ela me contou sobre a sua participação em cursos de outras áreas de conhecimento: um curso de construção de bonecos e outro de astronomia, ambos oferecidos pelo mesmo professor. Liliane comentou empolgada sobre as suas idas ao observatório de Campinas.

Nossa entrevista transcorreu tranquilamente, durando cerca de 1 hora e 20 minutos. Em relação aos materiais utilizados como apoio, Liliane observou-os atentamente no decorrer da entrevista, suscitada por mim e também espontaneamente. Alguns deles foram lidos com atenção pela monitora, que teceu comentários e articulou aqueles enunciados às suas respostas na entrevista. Liliane falava bem depressa, mas foi muito detalhista em suas respostas.

Já no final da entrevista, mostrei a ela as fotos de atividades do nosso grupo e ela demonstrou ter gostado muito dessas recordações.

### ***Marisa – (2004)***

Marisa é divorciada e tem 46 anos. Trabalha em um CEMEI da região sudoeste de Campinas, no bairro onde também reside.

Na escola, Marisa contou ter sido uma aluna aplicada, que gostava muito de ler e que nunca teve dificuldades. De família pobre, disse ter tido um pai alcoólatra e a mãe analfabeta, e ter frequentado escolas públicas nos municípios de Vicente de Carvalho, Santos e São Paulo.

*Bem, eu fui como agora e como sempre, por mim mesma. Acho que pela vontade de conhecer, pelo gosto pela escola. Porque, minha mãe é analfabeta. Até hoje, ela não sabe ler. A escola era um espaço – quando eu aprendi a ler – era um espaço onde eu me realizava, eu amava e amo até hoje. Eu li muito, e acho que o melhor presente da escola para mim foi o aprender a ler.*

Referindo-se à leitura como um presente da escola para ela, Marisa lembrou momentos da infância em que conseguiu ter livros em casa, a despeito da pobreza e dos problemas enfrentados pelo pai, desafios enfrentados por ela em sua infância.

*E sempre tive muitos livros. E outro dia estava me queixando: “Aonde eu arrumava tantos livros?” Minha mãe não comprava. Nós éramos muitos pobres.(...) E nessa escola, na quarta série em São Paulo, tinha um Prêmio chamado Prêmio Cidade de São Paulo. E que era para os melhores alunos das escolas. Eu ganhei esse prêmio na quarta série, pelas notas. Pelas médias que eu tinha. Eu tinha boas notas. A gente recebia o prêmio das mãos do prefeito, e tal. Mas eu não recebi. A minha professora de quarta série – que se chamava Regina – queria me levar. Foi combinar com o meu pai de me levar, e meu pai falou: “Não, imagina. Eu levo...” e tal, tal, tal... E não me levou nada. Ele saiu para beber, esqueceu. Minha mãe chegou tarde do serviço; foi até a patroa dela que me deu a roupa. Eu lembro até da roupa. Mas, não chegamos a tempo. Era num teatro e nós fomos a outro; porque minha mãe não conhecia bem aquela região... Minha mãe até se esforçou para me levar, mas nós fomos ao teatro errado, de ônibus, numa noite chuvosa e tal e acabamos nos perdendo e chegando muito tarde. Chegamos lá e tinha acabado a cerimônia. Ela começava*

*às seis horas, mas nós chegamos lá mais de nove horas. Minha professora se empenhou e foi buscar os livros para mim. E eu ganhei uma estantezinha de madeira, bem bonitinha. Eram quarenta e nove livros e um dicionário. Esses eu li todos.*

Marisa cursou até a oitava série, quando conheceu seu ex-marido. Deixou de estudar nessa época, retornando ao esquema de eliminação de matérias na Rede Estadual, um Supletivo, por volta de 1991. Novamente, o gosto pela leitura foi trazido como marca pessoal, e essa prática não foi abandonada por Marisa, segundo enunciou:

*Quando eu estava entrando na oitava, eu conheci meu marido. E daí, parei na oitava, pois fui morar com ele. E não estudei mais, porque ele não deixava estudar. Mas continuava lendo. Daí, eu comprava em sebo... Em São Paulo tem feira; tem uns caras que põe no chão. E daí, eu ia na feira, comprava livros, lia e tal.*

Em relação às suas experiências profissionais, Marisa contou que sempre trabalhou com crianças, iniciando esta prática na informalidade, com 12 anos, na comunidade religiosa que freqüentava:

*À noite, no culto dos adultos, tem um momento em que eles separam as crianças. Então, sempre ajudei no culto infantil. Sempre tinha um adolescente para ajudar, que era uma forma de eles trazerem as meninas para ajudar. Aos 14 anos já tinha uma sala. A sala dos pequeninos, que eram bebês; era contar historinhas, cantar musiquinhas, ler uma palavrinha da Bíblia. Então, eu tinha essa prática. (...) Bem ligada às crianças. Sempre ligada às crianças. E até hoje, trabalhando na creche, e na escola dominical. (...) Na evangelização. Na minha classe têm crianças de quatro, cinco e seis anos. (...) Todos os domingos.*

Posteriormente, já com cerca de 20 anos, Marisa contou que fez um curso de Auxiliar Materno-Infantil e trabalhou durante vários anos em uma creche filantrópica mantida por uma organização religiosa.

Em 1989, Marisa ingressou na Rede Municipal de Campinas, como monitora de Educação Infantil, através de concurso público. Na época, Marisa e suas colegas tiveram uma semana de “treinamento” antes de começarem a trabalhar. Este treinamento foi oferecido por assistentes sociais da Secretaria da Promoção Social do município.

*E daí nós fizemos esse treinamento com as meninas da Promoção Social. Com as assistentes sociais, que falaram um pouco do trabalho; como a gente poderia fazer esse trabalho. Nos passaram algumas dinâmicas, jogos, brincadeiras. Qual a importância da música e da história na educação infantil. E mesmo assim, como os meu filhos ficaram em creche, ficou aquela coisa meio automática. Do tipo robô. Isso, agora aquilo, aquilo e aquilo...A hora da higiene... Era tudo muito engessado, né? Era muito engessado. E eu entrei naquela pressão do estágio probatório, você está sendo avaliada. Qualquer coisa você pode ser mandado embora. Ainda mais porque nós entramos pelo concurso e as meninas mais velhas, não eram concursadas. E daí ficava*

*aquele... “Pensa que porque é concurso não pode ser mandada embora? Vocês estão sendo observadas. Vocês estão sendo avaliadas”. Sim, nesse esquema.*

Em seus dizeres, Marisa explicitou o modo pelo qual foi recebida na Rede municipal de Campinas, como monitora de Educação Infantil, e como compreendia, num primeiro momento e, posteriormente, com o passar do tempo e com o acúmulo de suas experiências, o trabalho com as crianças pequenas.

*Mas quando abriu concurso eu passei. E daí, eu fui, mas dentro daquele esquema. Só fazia o que me mandavam. Não tinha muita autonomia. Tinha toda aquela questão da preocupação com a vigilância. E apesar de ter passado para a Educação eu trabalhava em uma escola que não tinha diretora. Tinha só a administradora. Então, a administradora era muito rígida nessas questões. Eu acabava andando bem na... ali, na linha. Não era como é hoje. Hoje, eu quero fazer, eu vou e faço. Se alguém vem me questionar, eu sei o que estou fazendo: “Não, porque isso daqui é assim no desenvolvimento da criança. Traz isso e isso de benefício” Mas naquela época eu não sabia. Então, eu só fazia o que me mandavam.*

Assumindo a leitura como sua parceira, desde a infância até suas vivências profissionais, Marisa contou como passou a conceber a sua formação profissional, como educadora de crianças pequenas.

*E nesse tempo todo eu fui melhorando, é lógico. Até não me conformando com algumas coisas. Comecei a ler algumas coisas relacionadas. Durante um tempo, a minha filha – nessa época um pouco mais adulta – ela me deu uma Nova Escola para mim. Me deu de presente uma assinatura da Nova Escola. E eu comecei a ver, comecei a ler de que não era daquele jeito. Poderia ser o lugar onde a criança está, não é somente para deixar ela lá enquanto você está trabalhando. Pode ser um lugar agradável, gostoso, de brincadeiras e tal. E daí, eu fui colocando isso em prática. Pela minha experiência de contar histórias na Igreja, eu fui trazendo isso para a minha realidade do meu trabalho. De contar histórias e tal. Então, foi melhorando.*

Marisa fez o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras em 2004.

### *O contato inicial*

De posse de seu telefone de contato, constante na ficha de identificação das monitoras do grupo G (2004), telefonei para Marisa no dia 04/10/06. Tive ótima recepção da monitora, que me disse estar “*com muita saudade...*”

Expliquei, então, os motivos do meu telefonema: contei a ela sobre os objetivos da pesquisa, a necessidade da realização das entrevistas, sendo ela uma das convidadas, e fiz as mesmas observações sobre a ética na pesquisa – o compromisso da pesquisadora em devolver os resultados.

Marisa concordou, demonstrando estar feliz em me conceder a entrevista. Disse, ainda, que admirava muito o meu trabalho e que um dia ela também vai fazer o seu

mestrado. Marisa contou que uma de suas falas no Seminário de Educação Infantil da Rede foi, também, sobre o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras. Comentou que deveria haver continuidade deste Curso, com novas turmas e também com módulos de trabalho diferentes para quem já o realizou. Ainda sobre o Seminário, Marisa falou acerca da apresentação do trabalho de seu agrupamento: um trabalho com o folclore, realizado na turminha, envolvendo atividades com tradições, histórias e brincadeiras. Marisa disse que, na apresentação do trabalho, contou uma história, “*é claro!*”: “A lenda da mandioca”. Marisa comentou que tinha esperanças de que o documento redigido no Seminário abrisse a possibilidade de contemplar o desejo das monitoras de continuidade de espaços formativos. Disse, ainda, que as Orientadoras Pedagógicas também lamentaram, em suas falas no Seminário, o término do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras.

Conversamos, então, sobre a “crise” na Coordenadoria de Formação da Rede. Disse-lhe que tentamos (um grupo de formadoras de monitoras que trabalhou no Curso) abrir várias propostas de trabalho para a formação de monitores, mas que nenhuma delas foi aceita pela Coordenação de Formação, na época. Isso ocorreu ainda no 1º semestre de 2006. A monitora complementou: “*O importante é não parar de falar, de pedir!*”

Marisa contou ainda que, no curso de Pedagogia que estava fazendo (iniciou logo após o término do Curso), seu Trabalho de Conclusão de Curso era sobre literatura infantil: “*você sabe que eu adoro histórias!*” O título do seu trabalho era “O imaginário infantil como instrumento didático”, e a monitora comentou, ainda, que alguns dos textos de estudo utilizados no nosso Curso estavam ajudando na sua elaboração. Fiz uma indicação bibliográfica à monitora, que poderia ajudá-la nesse trabalho. Marisa demonstrou interessar-se muito pela minha indicação e disse-me que anotaria. Coloquei-me disponível para ajudar com outras referências de materiais, se fosse necessário.

Marisa se disponibilizou a indicar-me outras pessoas que também fizeram o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, em outros grupos, para entrevistas na minha pesquisa. Expliquei-lhe que havia optado por realizar entrevistas apenas com monitoras dos grupos em que atuei como formadora, devido a uma maior proximidade entre nós, o que facilitaria o contato e a conversa em si.

Sem mais, me despedi de Marisa e agradei a sua colaboração, combinando um novo contato posterior, para marcarmos a entrevista.

### *O segundo contato e a realização da entrevista*

No dia 25/06/07, por volta das 21 horas, telefonei para Marisa, no intuito de marcarmos a data de nossa entrevista. A monitora consentiu que marcássemos nossa entrevista para o dia 03/07/07, ou seja, cerca de dois anos e meio após a sua conclusão do Curso de Aperfeiçoamento para monitoras. Também convidei Marisa para vir até minha casa. Ela disse que seria bom, pois não tinha nenhum outro local adequado para a realização da entrevista a sugerir.

No dia marcado, trouxe Marisa até minha casa. No caminho, fizemos alguns comentários sobre o trabalho nos CEMEIs, mas também aproveitamos para papear sobre assuntos diversos, não ligados à entrevista ou ao trabalho na Rede.

Logo no início da entrevista, lembrei à monitora os objetivos da pesquisa e mostrei à Marisa os materiais selecionados para auxiliá-la em suas lembranças. Expliquei-lhe que poderia se remeter a algo, naqueles materiais, para lembrar das experiências do Curso. Marisa disse que se emocionaria ao ver os materiais: *“Ai, que saudade!”*

Ao olhar o cartaz de planejamento do Curso, Marisa não conseguiu reconhecer a sua letra em nenhuma das tiras de sulfite com os temas sugeridos, mas disse lembrar-se perfeitamente da elaboração desta atividade, a qual resultou em nosso Plano de Curso para o ano. Mesmo assim, reconheceu ali os temas de seu interesse: *“as histórias infantis, o desenvolvimento das crianças, os pensadores da educação...”*

Manuseando a caixa de desejos, Marisa reconheceu seu desenho e sua escrita no papel em formato de coração. Marisa desejava a formação acadêmica e diz: *“Olha aí!”* (aparentemente em alusão ao fato de que está quase concluindo seu curso de Pedagogia). E foi neste manuseio de materiais que a monitora encaminhou a conversa para o seu curso de graduação: *“Vou muito bem na faculdade.”* Comentou, ainda, que sempre voltava aos materiais do Curso para realizar os trabalhos da faculdade e que esta experiência formativa deu-lhe uma *“boa base”* para cursar a Pedagogia, *“encorajando-a”* a dar continuidade à sua formação: *“Já sabia realmente, porque eu já tinha lido!”* Disse, ainda, que tinha uma visão muito errada sobre a faculdade e via, então, que a academia era algo mais acessível: *“Era um sonho, mas eu achava que eu não tinha condições.”*

Marisa também leu calmamente a sua Avaliação Parcial do Curso. Fez comentários sobre as observações que ela mesma colocou sobre a questão do espaço físico da Educação Infantil: *“problema crônico da Rede...”*

Ao reler materiais e observá-los, Marisa aparentou estar tocada com estas lembranças e repetia sempre: *“ai, que lindo!”* Ao ver as fotos, Marisa se viu e viu as colegas, falando seus nomes, relembando o Curso de Aperfeiçoamento também como local de encontro entre pessoas. Olhando a foto da Oficina de Brincadeiras, ela disse: *“Eu ainda gosto de brincar. Brinco muito.”*

Nossa entrevista transcorreu tranquilamente, durando cerca de 1 hora e 20 minutos.

### **Joana - (2003)**

Joana é divorciada e tem 54 anos. Tem um filho. Trabalha em um CEMEI na região sudoeste de Campinas, no bairro onde reside.

Na escola, Joana não cursou a Educação Infantil e me disse que acreditava que, na sua época de infância, no interior de Minas Gerais, esta modalidade da educação não existia: *“E se tinha também, deveria ser mais para a elite”*, afirmou a monitora.

Joana cursou, na infância, até a quarta série do Ensino Fundamental. Contando sobre sua experiência com a reprovação, na terceira série, a monitora disse da sua timidez, e contou que seu sentimento, na época, levou-a a culpar a professora por esta reprovação:

*Eu repeti a terceira série. Culpei minha professora. Não sei por que... Eu sempre fui assim, uma pessoa muito tímida. Eu sempre achei que por ser tímida, eu era largada de lado. Eu sentia isso. Depois que isso ficou como um trauma na minha cabeça, eu não esqueci do jeito dela. Era uma professora muito bonita, mas muito sisuda. Então, eu era muito tímida e muito retraída. Então, eu repeti de ano. Não sei se foi porque eu não prestei atenção. Ou se não foi? Ah, repeti. Chorei. Naquela época “levava bomba”.*

Evocando a importância da atenção individualizada da professora aos alunos, Joana, ao dizer de suas dificuldades no acompanhamento das atividades escolares, referenciando a si mesma como uma aluna “fraquinha”, disse também da ajuda que teve de uma professora que ministrou aulas de reforço a ela: a professora da terceira série, enunciada por Joana como alguém que devia estar atenta às crianças em suas particularidades. No próximo ano, a professora da quarta série é referenciada como aquela que a apresentou ao mundo das poesias, das músicas e do teatro. Ambas representaram, para Joana, figuras importantes nessa etapa de sua vida escolar:

*E daí, eu repeti de ano e fui fazer a terceira série de novo. As crianças daquele tempo não ficavam questionando: por quê? Por quê?... Eu imagino que era fraquinha mesmo, porque a professora da terceira série, essa professora, chamada Thereza Nunes, já falecida, eu sinto em não ter ido atrás dela para agradecer o que ela fez por mim... Ela se ofereceu a dar aulas particulares de graça para mim. E se ela se ofereceu, era porque eu era ruim mesmo.*

*Não, porque era só para mim que ela dava. E como eu já tinha repetido, então não sei se alguma coisa me travou. Eu deduzo isso. Que eu deveria ser assim... ela talvez tenha prestado atenção em mim. A outra não prestou. Mas ela prestou. E quando ela viu, ela se ofereceu. E eu lembro que ia na casa dela sempre para ela me dar aula. E então, me lembro que depois disso, eu deslancei. E depois disso – isso foi na terceira série. Na quarta série, eu peguei uma professora que era a filha dessa e como ela era jovem, ela dava muita música e poesia. E até hoje, eu adoro... Eu gostava muito de circo, essas coisas, teatro... eu chegava antes. Eu agradeço ao circo e a essa professora. (...) Eu acho que os professores são muito importantes na educação das crianças.*

Assim como outros adolescentes de sua época, bem como da atualidade, Joana contou que parou de estudar para trabalhar. Mesmo tendo a opção de continuar os estudos, outras circunstâncias provenientes do ambiente doméstico a levaram a optar por trabalhar fora:

*E daí, eu parei na quarta série. Porque naquele tempo, você parava na quarta série, você estava formado. Eu gostava muito de estudar. E daí, minha mãe caiu na besteira de me perguntar se eu queria estudar ou trabalhar fora. Como eu detesto o serviço de casa, e se eu fosse ficar em casa, eu teria que trabalhar em casa, eu resolvi trabalhar. Com 14 anos eu parei de estudar e fui trabalhar. E disso eu me arrependo até hoje. E daí, depois com uns 15 anos eu vim para Campinas e com isso eu voltei a estudar de novo.*

Retornando, na adolescência, ao Ensino Supletivo, em colégio particular noturno de Campinas, Joana cursou o Ensino Médio em uma escola estadual do município. A monitora não cursou a habilitação específica para o Magistério.

*Magistério... Era de dia eu não podia. E esse curso que eu fiz era terciário. Era na área de terciário. Eram divididos por áreas. Você escolhia em que área você gostaria de se especializar. Primária, secundária e terciária. Hoje, vocês não falam... Como é que fala? Ciências humanas... E a gente tinha... o primeiro ano do colegial, era uma base para a gente definir o que a gente tinha. A gente tinha uma pessoa lá que orientava a gente. O que você queria? Ou o que você pertencia. E eu sempre gostei das Humanas também; eu queria fazer Serviço Social. Eu gosto de trabalhar com pessoas carentes e eu escolhi porque queria Serviço Social e ao mesmo tempo, fugir da matemática, coisa que hoje, eu falo que era bobeira. Eu deveria ter enfrentado a matemática. Eu amava matemática antes.*

Suas primeiras experiências profissionais foram os trabalhos como doméstica, apesar de sua desafeição pelo “serviço de casa” já enunciada, e como balconista, ainda em Minas Gerais. Segundo ela, esta é a “trajetória de Minas”, ou seja, o caminho trilhado pelas

famílias e, especificamente, pelas mulheres que migravam daquele estado para o estado de São Paulo, na época de sua adolescência:

*Lá em Minas eu trabalhei como balconista por um ano. Porque eu saí [da escola] com 12 anos. E trabalhei dos 12 aos 13 anos como balconista. Amava, porque mexia com público. Daí, viemos para Campinas e fomos morar num sítio. E como todo mundo, como toda a trajetória de Minas, eu fui trabalhar em casa de família. Eu era criança. Só para dar uma ajeitadinha e não sei o que. Mas eu trabalhei alguns anos e detestava porque eu não gosto de serviço de casa. E daí, voltei a ser balconista de novo. Trabalhei no que eu gostava. Mas fui atropelada e fiquei um ano paralisada das pernas. Quando voltei, fui para a metalúrgica. E daí eu trabalhei 20 anos na metalúrgica. Eu amava. Amava de paixão.*

Trabalhando especificamente com montagem e teste de componentes eletrônicos, Joana contou que prestou concursos públicos em outras áreas, mas relatou a sua desmotivação por causa de um salário baixo. Numa outra experiência, não foi aprovada no concurso.

Ingressou na Rede Municipal de Campinas em 1998, através de concurso público, e enunciou não ter, no início, experiência alguma na área da Educação Infantil, voltando-se, inclusive, para outros referenciais de atendimento às crianças pequenas que não corresponderam, segundo a monitora, à realidade encontrada por ela – o amor de mãe, a quantidade de crianças existente em escolas particulares, a presença de mesas para um trabalho mais individualizado. Joana disse, ainda, não ter sido bem recebida ou orientada por colegas de profissão:

*O meu filho foi criado assim, com o maior carinho, com a maior atenção. E então, assim, esse amor que eu tinha pelo meu filho, eu comecei a dedicar às crianças. E a palavra “Educação Infantil” – porque estava escrito... eu não quis outros cargos... Nunca gostei de nada administrativo. Então, escolhi Educação Infantil. Eu imaginava diferente. Então quando eu entrei na Prefeitura, eu entrei com a intenção de trabalhar com crianças. E daí, quando eu fui fazer a escolha, só tinha no [Parque] Floresta. E só tinham seis vagas. Foram seis vagas para o Floresta. Foram seis meninas novas para o Floresta. E nessa época, as meninas [anteriores] eram contratadas. Infelizmente, nós entramos na vaga das contratadas. Nós entramos na sala, por incrível que pareça, elas saíram por outra porta e deixaram a sala em nossas mãos. Então, a gente não tinha noção nenhuma. Era M I e M II [Maternal I e Maternal II] misturado. Daí, lá caiu a nossa ficha. Gente, que mistura que eu fiz... Que besteira que eu fiz... Eu imaginava como se fosse em Escola Particular, com um tanto de crianças que dava para eu sentar na mesa e trabalhar com as crianças, brincar com as crianças, dar um lazer e um prazer às crianças. Eu olhava para aquela sala e pensava: “O que é isso?” Parecia uma boiada. Subia poeira pela sala. Porque não era asfalto.*

Joana enunciou que enfrentou, no início de sua prática como monitora de Educação Infantil, a indefinição de seu papel de educadora. Afinal, tal papel parecia ser atribuído à professora e às monitoras, porém, sem uma delimitação clara das funções:

*Só que ninguém me falou assim: “Essa é a função da professora. Ou essa é a função da monitora” então, eu entrava na sala e via aquela pessoa sentada no chão com as crianças vendo TV, e daí, um dia perguntei para a menina “velha”: “Quem é essa monitora?” Ela falou: “Não, não é monitora. É a professora.” Ah... e daí que me embananou mais ainda a cabeça. Porque ela não me foi simpática. Sei lá. Mas para mim, que estava chegando, era tudo novidade.*

Joana fez o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras em seu primeiro ano de funcionamento, o ano de 2003.

### *O contato inicial*

Através de contato telefônico para marcar a entrevista, Joana disse que imediatamente reconheceu a minha voz, mesmo fazendo bastante tempo que não nos falamos: “*Você é meio rouquinha!*” Conversamos um pouco sobre isso, nos remetendo às especificidades da nossa profissão de educadoras/professoras, o que nos exige um uso intenso da voz.

Contei à Joana sobre o meu ingresso no mestrado e disse-lhe que o tema central da minha pesquisa são os sentidos produzidos, do ponto de vista das monitoras que dele participaram, a respeito do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras da Rede Municipal de Campinas – “afinal, qual o resultado disso tudo para vocês?” – enunciei a ela, como temática principal do trabalho. Falei um pouco mais sobre os objetivos gerais da pesquisa e convidei-a a participar de uma entrevista comigo. Joana demonstrou estar feliz por ser lembrada, e complementou dizendo que minha parceira formadora no Curso e eu “moramos em seu coração”: “*Vocês sentiam prazer em fazer aquilo, não ficavam somente buscando culpados para os problemas, investiam na formação!*”

Expliquei à Joana que este foi apenas um primeiro contato, para que eu pudesse fazer o convite e que as entrevistas serão realizadas no próximo semestre. Joana comentou: “*Ah, então é só para não me pegar de calças curtas, né? Se me pegam de calças curtas, eu fujo!*”

Fiz as mesmas observações sobre a ética na pesquisa, abrangendo a devolução dos resultados, conforme já explicitado. Joana disse confiar em mim e que sabia que havia

pesquisadores que mudavam o conteúdo das entrevistas para escrever seus trabalhos: “*Eu estou topando porque realmente tenho muita afinidade com vocês!*” (referindo-se a mim e à minha parceira de formação).

Perguntei à monitora sobre a sua participação no Seminário de Educação Infantil da Rede. Joana disse que participou e que gostou: “*As apresentações foram bem curtinhas, e foi outra pessoa do meu setor no CEMEI que apresentou.*” Disse-lhe que as monitoras com as quais estava conversando estavam me dizendo que nosso Curso de Aperfeiçoamento foi bastante citado nos encontros. Joana disse que na sua sala do Seminário este assunto não surgiu e que a Orientadora Pedagógica que estava coordenando os trabalhos direcionou a conversa para outras temáticas. Joana disse que gostou daquela Orientadora: “*Ela era muito boa, bem didática!*” Mas Joana comentou que soube que o Curso de Aperfeiçoamento foi discutido em outra sala do Seminário, nessa mesma escola, num grupo coordenado por uma Coordenadora Pedagógica que, na época, também atuou como formadora no Curso: “[Esta coordenadora] *é bem polêmica, conversaram bastante sobre isso.*”

Após isso, conversamos sobre outros assuntos diversos. Então, agradei a colaboração de Joana e me despedi, dizendo que entraria em contato novamente, para marcarmos a entrevista. “*Juízo e paciência, hein!*”, disse-me a monitora!

#### *O segundo contato e a realização da entrevista*

No dia 26/09/07, por volta das 20 horas, telefonei para Joana, para marcarmos a nossa entrevista. Atentando para seu dia de realização do GEM no CEMEI e para seus outros compromissos, Joana consentiu em marcarmos a entrevista para o dia 05/10/07, ou seja, nesta data, cerca de 4 anos após a sua conclusão do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras.

Joana concordou que a entrevista fosse na minha casa. No dia combinado, busquei Joana no ponto de encontro e viemos até minha casa conversando sobre assuntos diversos, inclusive sobre viagens, pois ela iria viajar naquele mesmo dia, logo mais, à noite. A monitora comentou, inclusive, que estava em Licença Prêmio.

No momento da entrevista, Joana foi espontânea e calma, respondendo às perguntas, de maneira geral, de forma clara e abrangente. Manuseou os materiais aparentando estar interessada, reconhecendo, inclusive, seus trabalhos artísticos.

A monitora referencia seu desenho – uma ponte quebrada – na Caixa dos Desejos, como algo ligado a um sentimento da época, relacionado à sua busca constante de respostas para suas dúvidas profissionais: “*É uma ponte para o outro lado, entende? Eu queria chegar lá e não sabia como. Eu estava buscando alguma coisa, uma segurança para eu chegar lá*”.

Nossa entrevista durou cerca de 1 hora e 15 min.

### ***Vilma - (2003)***

Vilma é casada, tem 47 anos, dois filhos. Trabalha em um CEMEI da Região Sudoeste de Campinas, no bairro onde reside.

Ao dizer sobre suas experiências escolares, Vilma contou que guarda boas lembranças de seu tempo de aluna: “*Ah... É muito bom ser aluno de escola, né?*” Em nossa interlocução, Vilma contou que não frequentou a escola de Educação Infantil. Na rememoração sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental, Vilma destacou seu gosto pelas atividades artísticas, muito mais do que seu empenho nas tarefas escolares tradicionais:

*Eu tenho uma história que é muito interessante: eu entrei na Escola Metodista, embora católica. Eu sempre fui católica, mas entrei numa escola metodista, porque na época que eu fiz a primeira série, a escola estadual não era muito boa, não tinha boa fama, então meus pais pagaram. Aí eu enforcava aula e ia escorregar. Eu só ia na aula de canto, de música, de artes e teatro, as outras eu enforcava tudo. Aí me tiraram da escola metodista, que era paga, e me colocaram na escola estadual para aprender a ler e escrever, porque eu não tinha aprendido na primeira série. Mas eu só sabia fazer teatro, dança, música... Gostava só de artes. E a minha mãe várias vezes me pegou lá fazendo arte com as crianças, pintando. Adorava pintura! Então, outro tipo de linguagem que na escola estadual não tinha e que lá na escola metodista tinha. Então, eu tenho saudade dessa época, disso.*

Posteriormente, Vilma destacou sua compreensão sobre o papel do professor na escola, em suas experiências como aluna: um mediador não apenas para a construção dos conhecimentos, mas no que diz respeito às experiências de vida e realizações pessoais e coletivas dos alunos:

*E assim, são grandes companheiros, porque daquela época que eu sinto a gente era mais parceiro do ideal. Hoje eu não sinto tanto isso na escola, na questão da ideologia, de ter um ideal de vida. E a gente, na época, nos meus 15, 16 anos a gente era muito comprometido, nós tínhamos sonhos. Eu acho que esse era o diferencial! Eu, na minha escola, na minha juventude eu tinha sonhos. Eu queria ser professora de matemática. (risos) Olha só: eu queria ser empregada*

*doméstica ou professora de matemática. É. Era um sonho meu. É. Quando eu era pequena: ser professora de matemática. E eu sempre me interessei muito pela matemática. Eu queria trabalhar com essa coisa do, do lidar... Do aprender, do saber, do trocar saber, do ensinar. Então, eu sempre admirei meus professores, tive eles como grandes companheiros e assim, nossa! (...) Depois dos pais, nós tínhamos isso, de ter esse herói que era o professor. Então era o professor que era o amigo, era o braço, era o ombro... Nossa, quantos dramas de adolescentes de 15, 16 anos que vi professores ajudar resolver.*

Vilma contou que cursou até o terceiro ano de Psicologia. Depois disso, não freqüentou mais a escola formal.

Sua primeira experiência de trabalho foi já na Prefeitura de Campinas, como monitora, mas lidando com adolescentes em uma comunidade carente da cidade, na época, um trabalho vinculado à Secretaria de Promoção Social:

*Na verdade, assim: eu prestei o primeiro concurso pra Monitor II, que era do Educador Social, que era da Assistência Social, na época. E eu cheguei a entrar... Isso. E eu cheguei a trabalhar no Núcleo da Rua M., na época, em oitenta e... Em oitenta e oito, oitenta e nove. Meu filho caçula tinha dois aninhos na época, e não tinha creche. Eu trabalhei uma semana naquela Rua M., com aqueles filhos daqueles... E eu achei que aquilo não era pra mim... Eu não sabia lidar com adolescente, não tinha nenhuma prática, eu trabalhei 6, 7 dias e desisti. Foi meu primeiro concurso público.*

Ao decidir-se por prestar novamente um Concurso Público, já em 1996, Vilma, num primeiro momento, tinha outras propostas de trabalho. Assim a monitora enunciou:

*Então, na época foi uma coisa tão estranha, porque eu tinha sido convidada pra ser assessora de um vereador, né? Eu tinha ficado na dúvida entre ser assessora do vereador, que seria 4 anos, um bom salário, mas 4 anos. E... tem... O trabalho de assessoria de um parlamentar, né, que é um parlamentar do meu partido, tem a ver comigo? Tem, por conta que tem a ver com o movimento que eu trabalho. Então, de certa forma seria bom pra mim. Por outro lado eu comecei a desenhar o desejo de ter uma carreira, de ter uma profissão, né? Daquilo que eu acho que toda mulher tem, não só ser mãe, ser casada, como de ter uma carreira. E foi até minha cunhada que é monitora hoje, ela falou assim: "Ai Vera, você tem que ser monitora, você vai poder nos ajudar. Com essa experiência que você tem dos movimentos, da luta, da construção. Você tem..."*

Decidida por desenhar sua carreira profissional como monitora, Vilma contou sobre as suas motivações em relação à creche onde iniciou suas práticas e onde trabalha até os dias de hoje. Localizada no bairro onde Vilma mora, seu envolvimento com a Unidade Educacional é anterior ao seu ingresso como monitora. Sua ligação com o CEMEI repercute, inclusive, nas suas experiências de trabalho, segundo enunciou:

*É bem verdade que eu... Eu participei de uma certa forma do [CEMEI], porque... eu participava dos movimentos populares pra construção da escola. Então eu... quando eu mudei... nos DIC's. Isso. Eu moro bem próximo da escola. Então, o movimento popular que eu participava, lá da região dos DIC's, ele...*

*Foi dando conta que precisava de escola de Educação Infantil, precisava de Posto de Saúde, precisava de Escola de Ensino Fundamental... Quando eu mudei lá não tinha nada disso. Então, eu fui fazendo um pouco parte da história e quando me pediu pra recontar, quando fez 10 anos a escola, eu falei: Nossa! Eu ajudei a discutir nome da escola, eu participei quando foi a inauguração... Como moradora do bairro e depois fui estar, hoje estou lá como trabalhadora, como funcionária, mas eu acompanhei toda a história e os meus filhos estudaram na escola que hoje eu trabalho, né, os meus dois filhos... Eles foram... É... a Educação Infantil dos meus filhos foi... eu não tive, mas os meus filhos tiveram uma boa Educação Infantil. Eles conseguiram entrar no [CEMEI].*

Ao narrar sobre seu ingresso na Rede, Vilma contou que não houve qualquer tipo de preparação para o trabalho:

*É. Quando eu entrei... Eu entrei então em... Eu prestei o concurso em 96, fiz... Nós não tínhamos nenhum cursinho, nenhuma preparação, nada. Você vai ser monitora de Educação Infantil, trabalhar com crianças pequenas. Então quando eu entrei pra ser monitora já estava na [Secretaria de] Educação tinha quase dez anos. E eu não sabia muito bem o que era ser monitora. Nunca me esqueço da diretora falar pra mim: você vai aprender na prática.*

Vilma fez o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras em seu primeiro ano de funcionamento, o ano de 2003.

#### *O contato inicial*

O primeiro contato com a monitora Vilma, para solicitação da realização da entrevista, foi feito em 31/01/07. Na época, estávamos iniciando mais um ano letivo, e conversamos sobre esse assunto, comentando sobre o processo seletivo para professoras e monitoras substitutas, que aconteceria em breve. Chegamos à conclusão de que seria melhor se houvesse um Concurso Público, realmente, pois a demanda de cargos a serem ocupados era grande.

Conversamos sobre o término do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras. Contei à Vilma sobre as dificuldades que enfrentamos junto à Coordenadoria de Formação, para concluirmos a última turma, em 2006. Comentamos que, com as mudanças de pessoal responsável pela Coordenadoria de Formação, ocorridas no ano anterior, a nova gestão fez alguns comentários sobre a possibilidade de volta do Curso, porém sem nada concreto.

Disse à Vilma, então, que o motivo do meu contato estava no fato de que havia iniciado o mestrado na Unicamp e que a minha pesquisa tinha como objetivo a busca pelos sentidos produzidos pelas monitoras de Educação Infantil que fizeram o Curso de Aperfeiçoamento. O modo pelo qual buscaria conhecer esses sentidos seria através de entrevistas com algumas monitoras das turmas em que atuei como formadora e que Vilma

seria uma das convidadas. Vilma respondeu que esperava poder contribuir e que concordava em conceder a entrevista. Disse-me que reconhecia a importância de uma pesquisa como esta, tanto para o meio acadêmico quanto para o próprio monitor, pois é através de pesquisas que fica reconhecido o espaço de trabalho das monitoras, e que *“estamos bem próximos do educador infantil que almejamos”*. A monitora disse, ainda, da importância de uma reflexão pós-Curso.

Vilma apontou-me o desejo de que essa entrevista fosse no seu CEMEI: *“É diferente você conhecer o meu trabalho somente, após o Curso, e conhece-lo no meu local de trabalho, e não só na minha sala, mas na minha escola, pois sabemos também, a partir do Curso, que o ambiente e os espaços educativos interferem no trabalho pedagógico do educador.”* Disse-lhe que, se houvesse espaço e que se essa importância é reconhecida, eu concordava que a entrevista fosse no CEMEI. Vilma disse, então, que aguardava meu contato para marcarmos a data da entrevista.

#### *Os demais contatos e a realização da entrevista*

No dia 09/02/09, tendo concluído todas as outras entrevistas da pesquisa, procurei a monitora Vilma para agendarmos nossa conversa. É importante dizer que, nesse tempo que distancia nossos contatos, encontramos-nos algumas vezes e sempre reafirmamos a possibilidade da realização da entrevista, porém, sem definir uma data.

Inicialmente, conversamos sobre a Rede e o início do ano. A monitora me contou que seu CEMEI estava sem diretora e sem orientadora pedagógica. A diretora viria em regime de substituição, pois a diretora efetiva estava afastada e a orientadora viria do Concurso, cuja escolha de vagas seria no dia seguinte. Contei-lhe que também estava envolvida nessa escolha, já que também passara no Concurso para Orientadora Pedagógica, e comentamos, inclusive, sobre a possibilidade de escolher o seu CEMEI. Disse à Vilma que essa opção não estava excluída, para mim, porém, pretendia dar preferência a uma Unidade Escolar mais próxima da minha casa.

Também comentamos sobre as monitoras em regime de substituição que atuaram nos CEMEIs da Rede desde o processo seletivo de 2007 e que em dezembro tiveram seus contatos encerrados. Vilma comentou que, entre as que atuaram na sua escola, existiram aquelas que se destacaram e aquelas cujo trabalho deixou a desejar. No geral, opinou

dizendo que essa não foi uma boa experiência... Porém, sem essas monitoras, a Rede estaria desfalcada, e os CEMEIs teriam de aguardar a chegada das novas monitoras do último concurso público, realizado em outubro de 2008.

Nesse momento, disse-lhe que estava no semestre final da minha pesquisa. Retomei com Vilma os objetivos da investigação e fiz as mesmas considerações já feitas às outras monitoras sobre a ética na pesquisa e em relação à devolução dos resultados. Consultei a possibilidade de agendarmos nossa conversa; Vilma concordou. Inicialmente, marcamos para a próxima sexta-feira, dia 13/02/09. Porém, não foi possível realizar a entrevista nesse dia. No momento em que liguei para Vilma, para confirmarmos, ela me disse que acabara de marcar um outro compromisso com a escola, como representante numa atividade de negociação sindical. Respeitei a sua decisão e combinei com ela de marcarmos um outro dia para a nossa conversa.

No dia 20/04/09, entrei em contato novamente com Vilma, para finalmente agendarmos a entrevista. Ela disse que só não poderia nos dias em que houvesse reunião com o Sindicato, já que ela é uma das representantes da Educação nas mesas de negociação com o Governo. Consultei sobre a data de 24/04 e ela concordou. Porém, nesse agendamento, Vilma não comentou mais sobre a possibilidade ou o seu desejo de realizar a entrevista no CEMEI. Talvez pela distância de nosso primeiro contato, este fato não foi lembrado por ela. Perguntei à Vilma sobre um local de sua preferência para a realização da entrevista e ela me disse que eu poderia sugerir um local. Sugeri, então, a minha casa, explicando os motivos: realizei entrevistas com outras monitoras em casa e é um local silencioso e vazio. Ela concordou e prontamente ofereci-me para pega-la em local combinado.

No dia da entrevista, encontrei-me com Vilma em frente ao Paço Municipal, por volta das 14 horas. No caminho até minha casa, conversamos, principalmente, sobre a chegada das novas profissionais na Rede: monitoras, professoras e especialistas. Vilma comentou que essas profissionais estão se adaptando, mas havia uma dificuldade séria, segundo ela: muitas delas não conheciam o universo da Educação Infantil e estavam apresentando práticas que há muito já não aconteciam na Rede. A monitora disse que havia professoras propondo atividades mimeografadas para crianças de 2 anos... Comentamos que seria necessário que essas pessoas passassem por uma preparação, uma capacitação

sobre a estrutura curricular da Rede, mas sabíamos que, até o momento, não havia nada planejado a esse respeito. Vilma disse-me que ela e as monitoras mais antigas estavam orientando suas novas colegas, mas que tudo estava bem difícil, ainda. A orientadora pedagógica, que também era nova na Rede, estava se adaptando e já começou a entender o trabalho e dar suas contribuições, segundo Vilma.

Durante a entrevista, Vilma falou espontaneamente sobre diversos assuntos, e manipulou animadamente os materiais separados para a sua entrevista. Parou em diversos momentos para lê-los e preocupou-se em ler em voz alta, para que o momento ficasse gravado. O material que mais chamou sua atenção foi a escrita produzida por ela referente a uma atividade de complementação da carga horária do Curso: as monitoras, um ano após a conclusão dos trabalhos das turmas de 2003, foram chamadas para assistirem ao filme “Narradores de Javé”<sup>26</sup>, e a produzirem uma escrita que tratasse dos sentidos do Curso para elas, em suas práticas com as crianças, após o Curso. Nessa escrita, Vilma percebeu que os temas estudados no Curso e elencados por ela na escrita eram, ainda, aqueles que mais faziam sentido na sua prática. Disse, diversas vezes durante a entrevista, manipulando os materiais, que o significado do Curso extrapolou os estudos realizados, indo para o campo da valorização profissional dos monitores da Rede. Vilma comentou, inclusive, que imaginava que pudesse comentar sobre vários aspectos do Curso nessa entrevista, mas não sabia que teria tantos materiais para olhar e lembrar!

Apesar da distância entre o término do Curso, pela monitora, e a nossa entrevista, compreendendo 5 anos e 4 meses, Vilma lembrou com mais facilidade sobre as concepções e conteúdos ligados à infância e à Educação Infantil trabalhados em nosso Curso. Grande parte de suas falas voltou-se à importância do Curso para a sua formação pessoal e profissional, mas houve também um detalhamento dos conteúdos trabalhados e práticas divulgadas em nossos encontros.

Nossa entrevista seguiu tranquila e durou cerca de 1 hora e 20 minutos.

---

<sup>26</sup> *Narradores de Javé*. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani. Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Brasil: Bananeira Filmes / Gullane Filmes / Laterit Productions, 2003.

#### ***IV. No encontro, os sentidos produzidos***

Encerradas as entrevistas, eu tinha em mãos aproximadamente 8 horas de gravações, conversas e observações anotadas. Reconheci, no material gravado, em uma primeira escuta, antes mesmo de sua transcrição, que uma variedade de temas fora abordada pelas entrevistadas e que as conversas haviam enveredado pelos mais diferentes caminhos.

A heterogeneidade do material não me surpreendeu, pois sabia, de antemão, que as concepções de infância e de Educação Infantil, que me interessavam apreender, não eram temas a que eu chegaria através de perguntas diretas. Essas concepções estão intimamente vinculadas às atividades da monitora, as quais comportam significados expressos por meio de narrativas, de informações parceladas, de explicações parciais. Buscando por seus indícios nos textos das entrevistas, reuni fragmentos e identifiquei nexos que se estabeleciam entre eles.

Um primeiro nexo trata dos sentidos indiciados nas falas das monitoras acerca da Educação Infantil e da identidade profissional da monitora em atuação neste segmento. Um segundo nexo trata dos sentidos da infância elaborados pelas monitoras em nossa interlocução. Para cada um dos nexos, há desdobramentos que explicitam, nas relações estabelecidas entre eles e entre eles e o eixo principal, a recuperação das concepções de infância e de Educação Infantil trabalhadas no Curso e que permearam as imagens do “ser monitora” tanto naquele espaço formativo quanto nas interações possibilitadas pelas entrevistas na pesquisa. Sendo assim, o modo de olhar para as falas das monitoras esteve mediado por estas concepções, que foram assumidas por mim no trabalho como profissional de Educação Infantil, como professora-formadora e como pesquisadora, imersa no processo de compreensão de quais sejam os sentidos possibilitados pelo encontro entre tais concepções e as profissionais monitoras, por sua vez, imersas no trabalho direto com as crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil de Campinas. A polifonia destes sentidos revela reiterações ou contrapontos em relação a estas concepções, indiciando que a produção dos mesmos passa por processos em que conversam entre si as vozes das experiências práticas, das vivências pessoais e dos processos formativos, ouvidas e apreendidas pelas monitoras, e que, portanto, são constitutivas de seus fazeres e dizeres, das imagens que fazem de si, de seu trabalho educativo e da categoria profissional a que pertencem.

## ***1. Sentidos da Educação Infantil e do “ser monitora”***

*Isso que eu pensava na época. Assim, sabe, eu precisava aprender, não a ser monitor, mas a educar uma criança.*

*(monitora Liliane)*

*Agora eu tenho um compromisso a mais com a Educação Infantil, porque agora... Então, agora eu sei que a criança é um ser que tem direito.*

*(monitora Vilma)*

Na base do trabalho formativo pautado pelo Curso de Aperfeiçoamento para monitoras, estava a concepção de Educação Infantil como direito da criança, pautado no atendimento das especificidades sócio-culturais desta idade da vida, e que carrega, no bojo deste processo, nas relações de ensino-aprendizagem, a dimensão do cuidado, como algo inerente ao processo educativo do humano.

Assim, ainda que se leve em conta as origens do atendimento à infância com um caráter meramente assistencial, a Educação Infantil atualmente é uma etapa da Educação Básica, e é vista como prática social complexa. No cerne de uma proposta de Educação Infantil, portanto, está a ideia de que se criem oportunidades sólidas para que as crianças possam interagir com o mundo e com outras pessoas, aprendendo e produzindo conhecimentos com eles, em um espaço e organização temporal especificamente estruturados para suas ações. Esta ideia, portanto, exige profissionais que saibam articular seus fazeres a estes princípios, o que incide na necessidade de formação profissional – inicial e/ou continuada – que possibilite ao adulto-educador um fazer inteligível, mediado pelas contribuições teórico-metodológicas acumuladas nos estudos acerca desta etapa da educação, bem como acerca dos conceitos de infância, de criança e sobre o profissional que aí atua. Os processos de formação continuada e os sentidos produzidos neste lugar, entre outros, mediam as relações que os profissionais fazem entre as teorias estudadas e as experiências e iniciativas práticas acumuladas.

Na Rede Municipal de Campinas, a atuação conjunta de professoras e monitoras, ocupando o mesmo espaço de trabalho, a Educação Infantil, mas fazendo parte de lugares sociais distintos e participando de processos de valorização social e validação de suas práticas profissionais diferenciados, também é fator que incide nos modos destas últimas, as monitoras, entenderem seu fazer profissional e a categoria de trabalho da qual fazem parte.

Afinal de contas, quais tarefas compõem o bojo do trabalho das monitoras? Entre essas tarefas, quais são divididas/negociadas/compartilhadas pelas professoras? Quais são refutadas, por monitoras ou professoras? São recusadas ou não são reconhecidas como pertinentes à atividade das professoras e das monitoras?

Sendo assim, os entendimentos das monitoras sobre a formação profissional no Curso de Aperfeiçoamento e em outros espaços, as relações que elaboraram e que continuam elaborando entre os conhecimentos sistematizados – a teoria – e a prática em andamento nos CEMEIs, as suas impressões sobre as relações históricas entre professoras e monitoras e, também, a produção de sentidos sobre seu trabalho, relacionados a todos estes aspectos já mencionados, foram aspectos indiciados nas falas destas profissionais, e compõem os nexos ou indicadores explicitados a seguir.

### ***Formação profissional***

Ao olharem para o próprio trabalho de educação e cuidado da criança pequena, inscrito na memória coletiva e caracterizado ao longo de sua constituição histórica como uma tarefa eminentemente feminina, que não requisitaria formação profissional por ser um domínio, quase que natural, das mulheres, as monitoras destacaram sentidos contrapostos a essa imagem da educação infantil.

Replicando esse sentido, seus enunciados não só dão visibilidade à disputa histórica em relação ao trabalho feminino, como afirmam uma tomada de posição em favor do reconhecimento da dimensão profissional da atividade por elas exercida e, em consonância com essa profissionalidade, a importância da formação para seu exercício. A formação, por sua vez, é uma demanda que aparece discutida ricamente, no confronto entre os enunciados por elas produzidos.

Falando sobre seu ingresso na Rede, Liliane evidenciou sua falta de preparação para o trabalho:

*Lá no [CEMEI] eu tive, assim... Mesmo que eu não tivesse experiência, assim, eu fui jogada, no meio... Sem entender um pouco de criança, eu não sabia o nome das crianças... (...) Nada de preparatório pra você entrar no trabalho. (...) Aí, chegou no [CEMEI] o máximo que ela [a diretora] me deu foi pra ler o negócio das normas que ela tinha da creche. (...) Então, as normas da creche. E me deixou com uma sala de integral, que era de 3 anos, na época, e nenhuma professora ficava na sala, nenhuma professora queria a sala... Quer dizer, as professoras corriam daquela sala e ela deixou uma monitora nova, sem experiência nenhuma, sem conhecer as crianças... (...) Falei: “Meu Deus! O que*

*eu vou fazer agora?” as crianças subiam na cadeira, jogava a carteira, cuspia, uns falavam palavrão, o outro xingava, jogava cadeira em mim...*

Na adaptação do conteúdo da tarefa a suas competências reais, Liliane viveu o risco de um fracasso frente às dificuldades práticas para lidar com as crianças, desmentindo a não necessidade de preparação e formação para seu exercício.

Joana referiu-se também às angústias nascidas da inexperiência no exercício da função.

*O pessoal só falou de cumprir o horário. As crianças têm isso, isso e isso. E aquele monte de mochilas que – Meu Deus do Céu – onde vou guardar o nome? A sorte era que tinha uma menina “velha”. Mas assim mesmo, ela não tratava a gente muito bem. Ela parecia uma ditadora: “Isso daí não, não e não!!!” e ficava assim. No começo eu ficava meio assim: levava as crianças para almoçar, para o parque. E aquilo foi me dando um stress que eu acho que em um ano eu fui ao médico várias vezes, pois eu fiquei doente. Fiquei doente do meu lado emocional, porque eu não sabia como lidar com as crianças. E tinha uma professora também que... Mas ninguém me falou nada. E eu comecei a trabalhar daquele jeito, assim... Não, não. Eu ficava só cuidando das crianças. Não fazia mais nada, entendeu? Eu levava elas para o almoço, levava para o banheiro, para o tanque de areia – porque lá não tinha um só... era ridículo o parque deles. E com isso eu passava olhando as crianças.*

Dejours (1992), em seu trabalho sobre a psicopatologia do trabalho, assinala que quanto mais a relação homem/trabalho está calcada na ignorância da tarefa, mais o trabalhador sente o medo e se angustia. Essa angústia atinge mais duramente os iniciantes no trabalho, que se sentem desarmados face às responsabilidades e às variáveis por eles desconhecidas. A angústia crescente conduz a descompensações que levam ao adoecimento, conforme relatado por Joana.

Ao dizer que “ficava só cuidando das crianças” e que “não fazia mais nada”, Joana sugere que, nas condições de seu ingresso, foi parcial sua compreensão das tarefas, que lhe cabiam como monitora executar. Seus mediadores limitavam-se a informar sobre as normas da instituição, cujo conhecimento, em si mesmo, não facilitava seu desempenho, na medida em que não lhe ensinavam como proceder com o grupo de crianças. Outra mediação destacada por ela eram as restrições dirigidas a seus gestos. Tais restrições evidenciavam-lhe que suas iniciativas eram inadequadas, mas não sob que aspectos e por que o eram.

Em relação à companheira de trabalho mais “velha”, no sentido de mais experiente na prática com crianças, Joana destaca ambigüidades: era uma sorte tê-la por perto, por ser alguém que conhecia o trabalho, mas ao mesmo tempo sua presença não contribuía para seu aprendizado, como monitora inexperiente, uma vez que não era receptiva a suas dúvidas e

hesitações, limitando-se a, de modo autoritário (*Ela parecia uma ditadora: “Isso daí não, não e não!!!”*), corrigir suas inadequações.

Alice, ao narrar seu ingresso na Rede Municipal de Campinas como monitora, diferentemente de Joana, destacou a “ajuda”, para ela imprescindível, das colegas de profissão. Como estudante de Pedagogia, ela buscou nos conhecimentos do curso apoio e referências para elaborar as dificuldades sentidas diante das tarefas práticas, mas foi no saber fazer de seus pares que os encontrou.

*Eu pensei que a Pedagogia fosse me ajudar, e eu senti uma dificuldade muito grande, porque eu descobri, quando eu entrei na Educação, que não é bem isso, né? Na faculdade, a gente aprende muito a teoria, e na prática é completamente diferente. (...) Eu senti essa diferença. Então, assim, eu tive muita ajuda das minhas colegas, eu não sabia muito o que fazer, como fazer... aprendi fazendo! E... elas me ajudaram... Lá na escola. E eu fui aprendendo com elas. Mas mesmo assim, eu me sentia frustrada, porque eu estudava e eu não conseguia relacionar o meu estudo com o que eu estava fazendo. Mesmo porque não tinha nada muito relacionado com a Educação Infantil no Curso de Pedagogia, né? (...) Eu não tive formação nenhuma, então eu senti dificuldade quando eu entrei.*

Os dizeres de Liliane, Joana e Alice em conjunto assinalam o reconhecimento de que o trabalho da monitora vai além de um saber feminino em relação à criança. As três enunciam que essa atividade profissional envolve uma forma pragmática e operatória de saber, nascida do trabalho, que é aprendida no exercício da função, apurada ao longo do tempo, pelo hábito e através de uma série de dicas que são compartilhadas entre pares. Esse saber não está escrito, não se formaliza, é transmitido entre pares e se desenvolve mais rápida e eficazmente quando existe um ambiente de trabalho onde há companheirismo.

O caráter formativo do companheirismo aparece no relato de Liliane relativo à sua transferência para o berçário. Se ao ingressar na creche ela se sentira sozinha e temerosa diante do que não sabia fazer, ao ser transferida para o berçário, encontrou um ambiente de ajuda, de interlocução entre os pares e recebeu apoio das colegas mais velhas. Nessas condições, segundo seu relato, passou a se sentir mais confiante no trabalho e ressignificou concepções sobre a própria criança, valorizando a interação entre um maior número de crianças como mais significativa do que aquela restrita a pequenos grupos.

*Aí no berçário já era mais o cuidar, o falar, os movimentos, os cantos, né? Pra criança poder começar a aprender. Aí sim, eu falei, agora eu acho que eu estou no caminho certo, né?(...) Então, a gente trabalhava, ali, daquela forma que dava, pra criança se alimentar, poder brincar, poder... Porque se eu ficava com os meus 8 e ela ficava com os 8 dela, automaticamente... Não tem! Como é que eles vão... Como é que eles podem interagir em 8?(...) Eles tem que interagir em mais, porque cada um tem uma especificidade diferente. Porque eles tinham que*

*aprender com o outro, não só com o que a gente estava ensinando. Um tem mais pra passar do que o outro. Então, isso é uma coisa assim, que a gente... Eu comecei a ver a importância de trabalhar junto e as meninas me falaram. Elas tinham muitos anos de Prefeitura. Todas ali, só tinha uma novinha, o resto era tudo mais antiga mesmo, com 20 anos de Prefeitura. E ali, uma coisa que eu gostei foi que elas queriam trabalhar. Elas tinham a vontade. Elas me explicavam as coisas: “Ó, a gente faz assim, assim é melhor. Dá dessa forma, que a criança...” Entendeu? Elas ficavam ali, pra não ficar difícil tanto o trabalho delas quanto o nosso. Porque senão, se cada um falasse de um jeito, não ia dar certo. (...) E elas tiveram essa preocupação comigo, com isso.*

Em seu relato, Liliane sinaliza que não só foi adotando os procedimentos de trabalho das outras monitoras mais experientes, mas respeitando seus saberes e iniciativas e reconhecendo a “preocupação” formativa que as colegas tiveram com ela.

Vilma, ao relatar seu ingresso como monitora, reafirma os sentidos da educação infantil indicados por Liliane, Joana e Alice, ao contrapor os saberes necessários ao exercício da função, ao saberes que detém, como mãe, acerca dos cuidados necessários à criança e sua educação e do papel da creche, como instituição educativa distinta da família. Ela assim enunciou essa distinção: “*E eu tinha o olhar de mãe pro [CEMEI], depois eu passei a ter o olhar do profissional que está lá dentro.*”

A diretora que a recebeu no CEMEI deu-lhe duas informações iniciais: a de que seus conhecimentos como mãe a ajudariam e o documento referencial dos trabalhos, o Currículo em Construção (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 1997), para a leitura:

*Algumas pessoas desistiram, alguns professores: “Ai, mas vai ter que dar banho, vai ter que limpar nariz”. Eu não sabia. Eu não sabia o que era. Cheguei na escola, conheci a escola, aí a diretora, nunca me esqueço isso, ela me deu o Diário Oficial que saiu a minha nomeação e me deu o Currículo em Construção pra eu ficar lendo. Ela falou assim: “Olha... Eu não posso atender agora, mas vai lendo esse aqui, que esse aqui você vai entender um pouquinho o que é a Rede, aí tem, é... Vai falar um pouquinho da criança... Ainda bem que você é mãe, já vai te ajudar um pouquinho.” Então... Aquela visão... da mãe... E por conhecer criança, pelo menos as suas crianças. Você sabe que criança chora, então você vai... Algumas coisas você vai... Mas eu aprendi foi na prática mesmo.*

Nenhuma das duas informações iniciais foi, em si, suficiente para seu aprendizado, mas ambas mediaram sua apropriação da dimensão profissional da função, consolidada, da mesma forma que para Liliane, Joana e Alice, na prática cotidiana do CEMEI.

A relação da função de monitora com a maternagem, presente nos dizeres da diretora e de muitas pessoas com as quais comenta sobre suas expectativas de trabalho no CEMEI, não é negada por Vilma. Ela a reconhece em sua experiência pessoal, como

profissional e como mãe de crianças que freqüentaram o CEMEI. Mas sua compreensão sobre o trabalho da monitora é mais ampla. Os gestos de cuidado, no papel de monitora, são parte de uma condição profissional, regida por princípios e fundamentos. Ela é parte de uma política educacional e se transforma historicamente.

*Eu sempre achei nossa escola uma escola muito bonita. E eu tinha o olhar de mãe pro [CEMEI], depois eu passei a ter o olhar do profissional que está lá dentro. Já valorizava, agora eu valorizo mais ainda. (...) O universo da Secretaria Municipal, as nomenclaturas que na época eram completamente diferentes do que nós temos hoje. Como a gente vai evoluindo e por conta das políticas públicas novas temáticas são colocadas. Então, a questão do agrupamento que veio bem depois... Então, isso a gente foi aprendendo na prática, mas eu aprendi ser monitora na prática ali.*

Valéria, diferentemente das outras entrevistadas, enuncia seu ingresso no trabalho como monitora, como um prolongamento de suas experiências com as crianças pequenas:

*Quando eu fui como monitora, eu já estava com a cabeça mais focada, porque eu já tinha trabalhado como servente, eu já tinha visto as experiências das professoras, que graças a Deus, na época, foram pessoas maravilhosas comigo, e eu ficava com sala para elas irem tomar um lanche, eu ficava com sala para elas irem ao banheiro... (...) Então, tinha essa, essa troca, e eu posso dizer que foi muito proveitosa pra mim. E elas tinham dificuldade, eu via, eu estava ali... Então, quando eu fui pra creche, por ser criança menor, eu fui... Eu não me senti tão fora... (...) Eu estava naquele universo. E criança, e sempre cuidei de criança, uma. Desde quando... Do meu primeiro emprego, eu sempre cuidei. Sempre tive irmãos. Sempre cuidei dos meus sobrinhos. Então, eu estava dentro, e é uma coisa que eu gosto, né? (...) Então, eu não me senti tão... tão... tão sozinha.*

Ela destaca duas formas de vivência com as crianças que mediaram a formação de sua imagem de monitora ingressante na Rede: na família e no CEMEI, como servente. Embora não as distinga, a não ser em relação à idade das crianças (crianças menores), ao dizer que “já tinha visto as experiências das professoras”, Valéria sinaliza que ao atuar como servente, experimentou-se em algo mais do que a vivência familiar com as crianças.

Tendo em conta suas vivências anteriores, Valéria indicia ter se sentido subvalorizada por seus pares ao ingressar como monitora no CEMEI:

*Porque é assim que acontece. Quando você chega, as pessoas já te olham e já te encaram, e já te rotulam. (...) Mas eu lembro que eu fiquei com 7 crianças, na época, me parece... fiquei sozinha! Num momento, lá, fiquei sozinha... Aí foi até uma colega que falou assim: “Olha, você... Você está sozinha? Você precisa de ajuda?” Foi a única pessoa que viu isso. Eu falei: não, tudo bem, eu estou bem. (...) Fui, fui muito criticada. É, eu passei por todos os setores da escola em um ano, em menos de um ano, eu passei por todos os setores. E, graças a Deus, eu tinha afinidade com as crianças, mas com os profissionais, eles não tinham muita afinidade comigo, porque eu não sei o que acontece... Então, o meu jeito de trabalhar... Eles sempre me acharam muito estabana, sempre me acharam:*

*“Ai, porque ela faz tudo o que a criança quer!” Você entendeu? Então... é diferente de uma pessoa chegar nova, e começar a gritar e impor pra criança. Não é uma crítica, mas já é uma crítica, né? Não criticando... (riso) Porque assim, é... (...) É, eu não conseguia fazer isso. Eu percebia que a trancos e barrancos eu não conseguia. Então eu falava: “meu amor...” Aí, todo mundo queria que eu ficasse ali, junto com todo mundo, mas com todo mundo, também, eu não podia ficar, né?”*

Declarando ter investido nas relações afetivas com as crianças e perceber-se preferida por elas, Valéria critica o modo de atuação de suas colegas, que “impunham” certas atitudes à criança. Essa crítica era replicada pelas colegas em um movimento de contraposição a ela, considerando-a “estabanada”. Entre a imposição das colegas e o “estabanamento” de Valéria, modos de pensar a criança e a função de monitora são cotejados, indiciando a presença de valores distintos em relação à formação.

Os contrastes entre os modos de conceber a prática com os pequenos também aparecem nas relações que Joana e a professora da turma, com quem trabalhava, mantinham com as crianças, e que são descritas por ela na passagem a seguir. Esta narrativa de Joana, na entrevista, foi suscitada por um de seus registros, incluído nas “muletas da memória”:

*E era assim também: uma ficava na sala dando atividades e saía. (...) E eu ia. Mas um dia, eu fiquei na sala. E daí, eu entrei na sala para ajudar a professora; e eu vi as dificuldades das crianças – e eu, tontona, não sabia qual a minha função – eu comecei a ajudar as crianças. Eu lembro que tinha um menininho, assim, lindinho, e ele tinha muita dificuldade porque a mãe dele demorava para buscar ele. E ele sofria. Era um menino sofrido. Eu torcia por ele. Eu me lembro até hoje – eu vou falar, hein? – eu me lembro, que ela pôs na cartolina um morango desenhado, e cheio de bolinha de papel crepon. E colocou as crianças de M II [Maternal II, denominação da época para crianças de 3 anos]. Ela falou assim: “Olha, vocês estão vendo que isso daqui é um morango? Vocês vão fazer igual. Eu vou dar o papel para vocês, vocês vão rasgar, e colar.” E esse menininho pegava o papel, mas não conseguia rasgar. E os olhinhos dele enchiam de lágrima. “Gente, rasga o papel aqui”. E ela foi para a mesa dela. E a única coisa que fiz foi ficar olhando quem tinha dificuldade e quem não tinha. E me chamou a atenção aquele molequinho porque ele estava com o papel na mão e olhando para mim. E cheguei junto dele e falei: “Faz assim, olha...” Nossa! Ela estava na mesa, e olhou para trás e disse: “Não pode ajudá-lo!”. Deixei quieto... E ela assim. “Não pode ajudar ele porque...” Como ela falou? Ela falou assim: “Não pode fazer isso. É contra o Construtivismo”. Eu fiquei imaginando: “Caraca! Quem será que é? Será que é o diretor que não quer que a gente ajude as crianças?” E ficou. Aí, ela saiu. E ele ficou. E eu fui lá e ajudei ele: “Faz assim, olha...” e ensinei ele. E daí, ele conseguia rasgar o papelzinho sozinho. E a partir daquele dia, cada vez que ele tinha dificuldade, ele olhava para mim. E eu fazia escondido dela. E eu ensinava ele. E uma vez que eu ensinava, ele fazia. Ele conseguia. E a partir daquele dia ele me pegou como referencial. Ele tinha dificuldade, eu ensinava. Mas não fazia por ele. E nem tinha muito tempo, pois a professora estava lá. Tinha que ser rápida: “assim, olha...”*

A monitora, ao relatar sobre suas interferências na prática com as crianças, explicita como vai se apropriando dos limites entre as funções de professora e monitora no trabalho da creche. Apesar de compreender quais eram os limites e qual era a hierarquia entre as funções de monitora e professora, Joana desobedece, ajudando as crianças de forma “escondida”, “sem muito tempo”, burlando a vigilância da professora, em função da relação afetiva estabelecida com as crianças. Pela desobediência, a monitora percebe e valoriza sua interferência junto à criança. No relato que vai fazendo sobre o modo como interferia na atividade da criança – não fazendo por ela, mas sendo uma referência para ela e para o seu fazer – a monitora enuncia a mediação do adulto como algo importante nos processos de aprendizagem e construção de conhecimentos pelas crianças.

Proximidade afetiva e ensino, disponibilidade à criança e colocar-se como referência para ela são modos de elaborar a relação adulto-criança no contexto da Educação Infantil, que se contrapõem a outras configurações dessa relação, tais como a imposição e o não ensinar.

A apreensão de diferentes modos de condução das relações com as crianças, pelas monitoras, evidencia que o saber prático desenvolvido no trabalho e compartilhado entre pares é incompleto, havendo questões de fundo, nessas diferenças, a serem tematizadas, de modo a que as escolhas entre elas possam ser feitas de modo fundamentado.

Nos enunciados da monitora Marisa sobre seu ingresso na Rede, a ênfase é dada à formação que ela obtém em suas leituras sobre as especificidades da creche e sobre a importância da brincadeira para a criança pequena:

*Comecei a ler algumas coisas relacionadas. Durante um tempo, a minha filha – nessa época um pouco mais adulta – ela me deu uma Nova Escola. Ela me deu de presente uma assinatura da Nova Escola. E eu comecei a ver, comecei a ler que não era daquele jeito. A creche poderia ser o lugar onde a criança está; não é somente para deixar ela lá enquanto você está trabalhando. Pode ser um lugar agradável, gostoso, de brincadeiras e tal. E daí, eu fui colocando isso em prática.*

As leituras mediaram os questionamentos de Marisa às práticas educativas que encontrou na creche:

*Porque na época em que eu ingressei na rede, as crianças não tinham a permissão de brincar. E era tipo assim: tinha um horário de chegada na escola em que todo mundo ficava sentado, enfileirado. Tudo parado: “Não se mexe. Senta! Fica quieto! Não mexe com ele...” Então... gente, não é possível! Criança não pode... (...) Era um paredão. Não é possível. Gente, eu via os meus filhos. Eles gostavam de brincar. Essas crianças não tinham... Às vezes, estavam na maior alegria brincando e a tia saía: “Shhh...” e recolhia tudo. Se a criança não queria dar: “Me dá isso daqui. Quem manda aqui sou eu”. Não, espera aí! Eu*

*não acreditava naquilo. Não, é de outra maneira. É de outro jeito. Deve ter um embasamento. E tinha. E foi por causa disso [que procurei o Curso de Aperfeiçoamento]. Para o meu desenvolvimento, para o meu aperfeiçoamento...*

As discordâncias em relação ao saber pragmático desenvolvido no cotidiano das creches e as lacunas nele encontradas mobilizam, em Marisa, o desejo de “desenvolvimento” e “aperfeiçoamento”. É desse modo que ela enuncia as suas expectativas de formação específica para o trabalho com crianças pequenas, construindo uma imagem da monitora que deseja saber mais sobre o trabalho e todos os elementos aí envolvidos, inclusive, para que não incorrer nos equívocos que ela mesma reconhecia.

*Bem, durante o tempo em que eu fui crescendo sozinha, tipo autodidata, e lendo e tal, eu sabia que havia muito mais. Que era importante que eu conhecesse como se dá o desenvolvimento da criança, como ela amadurece, como ela adquire a linguagem; como ela assimila aquilo que a gente está passando para ela. Como se dá todo esse processo... Porque, eu não conhecia os teóricos. Tanto é que uma das minhas expectativas em relação ao Curso era conhecer um pouco os teóricos. As pessoas que estudam realmente a infância. (...) E eu sabia que no espaço no Curso, eu teria essa oportunidade. De conversar, de ler, de pesquisar. De alguém que me orientasse: “Olha isso. Vamos ler isso daqui, porque isso daqui está explicando”. (...) E me abrir: “Olha, é assim que a criança aprende. É assim que ela vai entender isso. É assim, que ela se desenvolve”. Por imitação, por tentativa e erro. Então, isso foi muito importante para mim. E foi essa a motivação, que me levou. Entender mesmo. Como se dá o desenvolvimento? Como se dá a aprendizagem? Como uma coisa se dá com a outra? A questão do lúdico. A brincadeira em si.*

Pelo enunciado de Marisa, chego a um outro nexos entre os dizeres das monitoras acerca da concepção de Educação Infantil em elaboração por elas: a relação entre teoria e prática.

### ***A relação teoria/prática***

Na explicitação das monitoras acerca dos efeitos de sentido produzidos a partir do Curso, a relação entre os estudos teóricos possibilitados pela formação e as práticas já levadas a cabo por elas, nos CEMEIs, é um aspecto presente, e indicia os modos pelos quais essas profissionais compreendiam os processos de formação continuada que traziam, efetivamente, as contribuições dos saberes acumulados historicamente sobre os objetos com os quais trabalhamos – a infância, a criança, seu desenvolvimento, suas produções, etc. - para a elucidação, ampliação, inovação e/ou mudança nos fazeres educativos das profissionais.

Os estudos teóricos sobre as especificidades de sua profissão são valorizados por Marisa como condição para entender a criança e entender o próprio trabalho como

monitora. Nessa mesma direção vão os dizeres de Liliane, ao explicitar seu desejo de compreender o trabalho educativo com crianças pequenas:

*Pra mim, foi mais ou menos assim: como eu estava aprendendo a trabalhar com os bebês, eu falei assim: eu quero saber o que é, realmente. Porque até então, por mais que eu trabalhasse com os bebês, eu não sabia o que era o meu cargo. Eu não sei o quê... o quê que um monitor faz? Eu não sei até aí. Eu não sabia, então, o que um monitor fazia! Monitor só limpava, dava de comer, cantava musiquinha? Será que é só isso? Entendeu? Essa era a minha dúvida. Gente, eu precisava saber o que é, como que eu vou fazer, como que eu vou trabalhar! Eu falava assim: “Gente, pode ser só isso? Mas eu acho que não é só isso. Monitor tem alguma coisa a mais!” Isso que eu me propus a fazer, não, vamos atrás disso, eu vou correr atrás do que pode ser, do que será, do que podemos mudar, para que não fique só nisso, porque se for só isso... Isso que eu pensava na época. Assim, sabe, eu precisava aprender, não a ser monitor, mas a educar uma criança. Então, essa era a minha expectativa, eu não sei educar, eu sei fazer o que eu sei fazer, aprendi a trocar, dar banho, dar de comer, cantar uma musiquinha, mas eu falei assim, eu acho que é muito pouco, né, pra uma criança. Então essa era a expectativa, eu falei assim, gente, eu preciso saber o quê que é! Até então, eu não sabia de nada, nada, eu sabia trocar, mas isso eu acho que qualquer um, é o que eu já sabia fazer até um tempo atrás. Então, uma coisa que eu falei, eu preciso aprender o que é, o quê que o monitor faz.*

Liliane e Marisa enunciam sua preocupação com o sentido de sua tarefa no processo educativo da criança. Ao dizer “*eu precisava aprender, não a ser monitor, mas a educar uma criança*”, Liliane sintetiza a busca que lhes é comum: compreender o papel e o valor que as atividades que lhes cabem desempenhar possuem no todo da tarefa educativa da creche e no todo da educação da criança pequena, na complexidade das interfaces entre educação e cuidado.

*Ao trabalhar numa creche, você desenvolve um trabalho e vê o fruto do trabalho. Porque com a criança você vê. O gostoso é isso, você vê o que você fez. A criança falar, ou andar, ou correr, ou brincar, ou [falar] “tia”... tem uma criança minha que me chama de Liliane, não me chama de tia... E eu passo no corredor e ela fala; “Oi, Liliane!” Quer dizer, a importância do nome, olha, chama pelo nome, e tal... Porque assim, tudo isso é gratificante, então, o trabalhar com a Educação é isso, é você ver o que você fez, e o quanto isso vai ser importante na vida daquela criança.*

Alice, desde a descrição de seu ingresso na função, contrapunha o saber prático da monitora aos saberes teóricos relativos à Educação Infantil que são difundidos pelas instituições de ensino superior, ao afirmar que “*Eu pensei que a Pedagogia fosse me ajudar, e eu senti uma dificuldade muito grande, porque eu descobri, quando eu entrei na Educação, que não é bem isso, né? Na faculdade, a gente aprende muito a teoria, e na prática é completamente diferente. (...) Eu senti essa diferença.*”.

Questionando a validade de sua formação estritamente teórica no ensino superior, ela desejava uma formação específica que se assentasse nos fazeres cotidianos, uma formação que a habilitasse ao domínio de suas tarefas.

*Mas daí depois de uns seis meses eu descobri que tinha alguns cursos na Prefeitura, e a partir daí eu comecei a fazer. Fiz vários. E... inclusive eu fiz um que chamava “Procura-se o Sentido” Muito interessante esse curso! Eu acho que estava atrás disso: qual o sentido? Ai, agora não vou lembrar os nomes, mas o que foi me ajudando, foi estar fazendo esses cursos, mas mesmo assim eu me sentia angustiada.*

Ao se indagar sobre os sentidos de seu trabalho, ela o faz em uma dimensão distinta daquela que se coloca para Marisa e Liliane. Interessavam a Alice os sentidos imediatos de suas tarefas, cujo domínio, favorecendo sua integração e adaptação ao trabalho, a colocassem em uma situação de superação do risco de fracasso.

*Na verdade, eu só... Assim, depois que eu comecei o Curso de Monitoras foi que eu... Consegui me entender mais, assim, na Educação Infantil (...) É, na verdade todo ano eu sempre procurava fazer algum curso. Então, dentre os Cursos que tinham lá disponíveis, eu me interessei mais pelo de Aperfeiçoamento... Eu falei assim, ah, Aperfeiçoamento pra Monitoras, é o que eu estou precisando, porque eu não tenho... Eu preciso entender mais isso que eu estou fazendo. E eu estava esperando que o Curso me ajudasse em relação à minha prática, e foi isso mesmo. O que eu esperei eu encontrei lá.*

Ao analisar o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, como um espaço formativo que possibilitou que ela “se entendesse” e entendesse o seu fazer na profissão, Alice destaca a relação dos conteúdos da formação com os fazeres do cotidiano, o quanto o Curso “a ajudou em relação à sua prática” e o quanto contribuiu para a construção de sua auto-confiança no trabalho.

*Depois, assim, eu tinha muita ansiedade porque eu não tinha certeza se o que eu estava fazendo era certo! (riso) Sabe? Como eu não via nada na Faculdade, será que o que eu estou fazendo é certo? (...) eu queria saber se eu estava agindo corretamente com as crianças, e lá no Curso, escutando os relatos das outras, isso me ajudava muito, entendeu? (...) Eu via que as mesmas angústias que eu tinha, apareciam ali. E naquela troca que a gente fazia, todos os dias, eu levava isso e aproveitava no dia-a-dia... Na troca de experiências, entendeu? E o que foi mais importante pra mim, dentro do Curso, foi isso: estar trabalhando todo dia o que a gente faz todo dia, né?*

“Trabalhar todo dia o que a gente faz todo dia”: este modo de dizer marca a compreensão de Alice sobre o processo de formação vivido e, indiretamente, sua compreensão do trabalho da monitora como uma atividade centrada no fazer imediato com a criança.

Para Vilma, mais do que “trabalhar todo dia o que a gente faz todo dia”, a experiência do Curso de Aperfeiçoamento permitiu-lhe elaborar um outro olhar para a prática cotidiana, mediada pelos estudos teóricos sobre a área:

*Tenho certeza: que esse curso de 2003 ajudou a valorizar o trabalho do monitor. Eu acho que ele veio pra valorizar o trabalho do monitor e dar o conhecer. (...) Então, assim: pra nós foi um espaço de valorização da nossa carreira. (...) Eu acho que 2003 foi esse avanço que deu na Rede, passou a ter um novo olhar pro trabalho do monitor. Valorizou a prática do monitor dando a teoria, né? Não dando a teoria do nada, através da prática que já existia, foi valorizando, subsidiando com textos. Então, a gente foi descobrindo que muita coisa que estava na teoria da Pedagogia, nós já estávamos fazendo. Então a gente foi juntando o saber com o saber porque fazer.*

“Valorizar o trabalho do monitor e dar o conhecer”, a teoria subsidiando uma prática já existente. Desse modo Vilma sintetizou o processo formativo desenvolvido pelo Curso, expressando uma compreensão da relação entre teoria e prática, em que as duas condições de produção do conhecimento não se excluem. Antes redimensionam-se, permitindo à monitora se reconhecer na teoria pedagógica, tanto naquilo que já faz, quanto naquilo que ainda não contempla em sua prática.

*Olha, a gente cresce primeiro como pessoa, sabe? Porque assim: acho... Eu sinto o Curso como uma grande oficina, que oficina é o local do trabalho. O carro entra na oficina quebrado, ele sai um carro novo. E eu passei durante... pra mim foram grandes momentos de oficina, que eu fui melhorando a minha prática, fui me transformando, né, como pessoa. Ele me ajudou a ser uma pessoa melhor, a entender as monitoras de uma outra forma, a ter um outro olhar pra criança. Eu já tinha um olhar comprometido, de responsabilidade, isso eu sempre tive. Eu sempre fui responsável, eu sempre... mas eu... Agora eu tenho um compromisso a mais com a Educação Infantil, porque agora... Então, agora eu sei que a criança é um ser que tem direito.*

O entendimento da própria prática e a incorporação, a ela, de elementos até então não considerados, modificou o “olhar” de Vilma para outras práticas de Educação Infantil.

*Então, aprendi muita coisa lá, consegui comparar, né, quando eu vou em outras creches ou escolas... Uma vez eu fui num encontro e eu fiquei dentro de uma creche de uma cidadezinha pequenininha, aí conversando com a diretora que nos acolheu lá, aí ela... aí eu fui observando, então eu já tenho um olhar que eu vou para o encontro de uma coisa, mas é um espaço de Educação Infantil, eu já vou olhando os desenhos, eu já vou olhar se os brinquedos estão disponíveis e como, então...*

No processo de articulação entre prática e estudos teóricos, as leituras (feitas no Curso de Aperfeiçoamento e depois dele, no decorrer da atuação) também se tornaram, para Vilma, instrumentos de trabalho, numa perspectiva de formação continuada, de atualização profissional:

*Eu tenho lá minha pastinha, minha gaveta... é uma gaveta que eu tenho de madeira no meu móvel, todo o material que eu produzi, tanto em 2003 como em 2004. Recorro, porque aquilo assim, é... É como uma bíblia pra mim. Se eu abro eu procuro espaço físico, questão de gênero, a educação infantil, texto de educação infantil, concepção de educação infantil, História da Educação, então eu vou buscar. E é uma coisa que eu... E eu tenho procurado me atualizar. Então, é... a revista Pátio... Assino algumas revistas de Educação Infantil, então eu acho que isso vai ajudando, porque os congressos continuam acontecendo, né? As discussões de educação infantil continuam, assim, melhorando. Muito embora as políticas públicas, dentro dessa crise, vão apertando algumas coisas e a gente não pode perder de vista a qualidade do trabalho que a gente tem.*

A relação de Valéria com a teoria pedagógica foi mediada por um curso sobre a Pedagogia Freinet e pela parceria com uma colega.

*No começo, eu trabalhei com a A., e ela também tinha feito Freinet, foi a primeira vez que eu trabalhei com alguém que fez Freinet. Aí a gente conseguiu fazer um trabalho legal com agrupamento II, e foi muito produtivo, né? E a gente tinha acompanhamento com a [professora do curso de Freinet], a gente estava com [ela]. Porque o Freinet não trabalhava com crianças de creche. A gente se adaptou, a gente foi adaptando. A gente tenta adaptar ainda, né? Mas foi positivo. No começo, é difícil, mas chegar no final, as crianças conseguem guardar brinquedo, conseguem ter uma rotina diferenciada, é maravilhoso isso aí! Com toda dificuldade, né?*

Os conhecimentos sistematizados, na experiência de Valéria, não foram vividos como um exercício de aplicação à prática, mas com uma adaptação dos profissionais a princípios pedagógicos defendidos pela teoria: *A gente se adaptou, a gente foi adaptando. A gente tenta adaptar ainda, né?*

No relato de Valéria, a relação com a teoria redimensiona o fazer cotidiano (*No começo, é difícil, mas chegar no final, as crianças conseguem guardar brinquedo, conseguem ter uma rotina diferenciada, é maravilhoso isso aí! Com toda dificuldade, né?*).

*A teoria... A teoria e a prática andam juntos, tem que andar junto, não só a teoria, não só a prática. A prática sem a teoria não é muito fundamentada, mas a teoria também sem a prática também não é. Então tem que andar junto. E é por isso que eu acho que eu me identifico com Freinet, porque tinha a teoria, é necessária a teoria, mas é necessária também a prática, para a criança memorizar, para a criança se sentir viva.*

A apropriação da teoria, conforme os enunciados de Valéria, tem efeitos sobre as relações entre pares no CEMEI, aproximando-os e distanciando-os.

*Eu aprendi isso também, porque eu acho assim, que nós monitores acaba tendo muita... nós não, principalmente os mais velhos... muita prática e pouca teoria. E isso dificulta o entendimento... É isso que faz ser difícil entender o novo... Aí passa a criticar muito porque... "Aí, porque eu faço, o outro não faz." E o*

*intelectual também leva tempo: pesquisa, lê... E foi positivo também aprender que a teoria anda junto com a prática.*

Como assinala Dejours (1992), as tarefas, em seu modo de organização, pelos instrumentos que movimentam, pela atmosfera na qual operam, veiculam certo número de símbolos para alguém e contra alguém. O domínio teórico não acessível a todos, em um campo em que se valorizam os saberes não formalizados, tanto promove quanto discrimina, configurando aproximações e cumplicidades, rejeições e isolamento. Esse movimento é indiciado nos dizeres de Valéria sobre um curso que frequentou, na Rede:

*E a A. também fez Freinet, e eu já tinha sentido na pele toda essa dificuldade de trabalhar Freinet, e a A. também sentiu. Aí a gente ficou mais cúmplice, né... porque ela também, outros colegas não aceitaram nosso trabalho. Já não tinham aceitado o meu, mas eu já estava mais ou menos preparada, porque eu já estava me recuperando, e aí foi um baque pra ela. Aí, tudo que eu senti, ela sentiu, que foi bloquear. Daí eu falei: não A., é assim mesmo, eu já passei por isso, vamos lá! E a gente foi junto, e tudo, e a [professora do curso de Freinet] foi dando pra gente assessoramento, foi passando.*

A identificação teórica aproxima, gera cumplicidade. No grupo de identidade, fala-se da atividade e de seus planos, abertamente. As diferenças de concepções teórico-metodológicas na condução no trabalho criam dificuldades de aceitação, transformando-se, por vezes, em disputas pessoais, em desvalorização recíproca dos conhecimentos elaborados no trabalho e em silenciamento. Entre grupos que não se identificam, escondem-se conteúdos e planos de trabalho. A tarefa, sinaliza Dejours (1992, p.51), não é nunca neutra em relação ao meio afetivo do trabalhador.

Nos enunciados de Joana, a relação entre os conhecimentos sistematizados e a prática é também focalizada em termos das tensões no interior dos CEMEIs, não entre pares, mas entre monitoras e professoras. Focalizando os modos distintos como essas profissionais conduzem suas interferências junto às crianças, Joana explicitou algumas relações, por ela estabelecidas, entre teoria e prática.

*E outro dia foi com o lápis. [A professora falou:] “desenho: vocês pegam no lápis assim, assim e não sei mais o que...”. E eles não sabiam nem o que era pegar no lápis. Eu só fiz assim e pronto. Acho que a confiança que eu dei para ele, fez ele ficar mais esperto. E daí, o que aconteceu? Depois disso foi incrível. Eu entrei em julho. Depois em agosto vieram os papéis de um curso. E estava lá: “CONSTRUTIVISMO. Afinal, o que é isso?” Eu não pensei duas vezes... É, sim. Aí, pronto. O primeiro curso que eu fiz, foi esse. E daí, começou a abrir minha cabeça e então não parei mais. Podíamos fazer um a cada seis meses, e eu fazia dois por ano.*

As tensões vividas nas relações com a professora a respeito do ensinar ou não, do acompanhar de perto a criança, conforme explicitado anteriormente em seu relato acerca da formação, despertaram em Joana o desejo de ampliar seus conhecimentos, apropriando-se das referências teóricas dominadas por sua antagonista. Joana assim abordou suas motivações em relação ao Curso de Aperfeiçoamento:

*Eu diria assim: eu entrei na Rede como monitora, então, não tenho que ficar assim: “Eu quero ser professora!” Se eu quisesse ser professora, eu teria que partir para a Pedagogia, o que todo mundo sabe. Então, quando saiu o Curso de Aperfeiçoamento para Monitor, o que eu procurei? Eu não me sinto menosprezada perante professor, eu não me sinto inferior. E eu estou lá para trabalhar. Estou lá para ganhar o meu salário e fazer meu serviço ali. Eu gosto de trabalhar com criança. Então, não importa o que eu sou ou o que eu deixo de ser. O que importa é como eu estou trabalhando. Tudo bem. Se eu tivesse feito pedagogia, eu estaria lá como professora, mas meu jeito de trabalhar não iria mudar. Mudar assim: talvez eu tivesse conhecimentos teóricos, mas iria melhorar a minha prática, mas no meu coração, no meu modo de enxergar seria a mesma coisa. E por que eu fui procurar o Curso de Monitora? Porque eu queria ser uma monitora sabendo o que estava fazendo. Por isso fui me aperfeiçoar em monitora. Porque eu tenho consciência que eu sou monitora. Eu sou professora? Não, então, eu tenho que aperfeiçoar minha prática. Eu acho que foi por isso e até hoje eu acho que é por isso. Eu quero me aperfeiçoar... Eu acho que é assim: se eu sou monitora, eu tenho que assumir... meu papel de monitora. Professor é professor. Monitor é monitor. Não importa se os dois fazem a mesma coisa. O título para mim... não importa. Na prática, não diferencia.*

Joana posiciona-se criticamente em relação ao papel social da monitora e da professora. Ela reconhece: “professor é professor” e “monitor é monitor”, ou seja, são cargos distintos, com carreiras distintas, com exigências de formação distintas, mas muito próximos, no trato com as crianças, bem como na carga emocional que carregam. A diferença fundamental entre ambas, segundo Joana, estaria no título, na formação teórica e não na prática: “Se eu quisesse ser professora, eu teria que partir para a Pedagogia, o que todo mundo sabe.” Valorizando-se como monitora, Joana enuncia seu interesse pelo Curso de Aperfeiçoamento, como uma possibilidade de “ser uma monitora sabendo o que está fazendo” e de aprimorar sua prática - “O que importa é como eu estou trabalhando”.

Nos enunciados de Joana, teoria e prática são dimensões do conhecimento que aparecem tensionadas por uma disputa de poder que está no cerne da relação professoras/monitoras. Essa relação é outro nexos encontrado entre os fragmentos reunidos para compor a compreensão da Educação Infantil, como atividade profissional.

### ***Monitoras e professoras***

Professoras e monitoras (ou agentes de Educação Infantil, como são atualmente denominadas as profissionais ingressantes, na legislação municipal) são grupos sociais distintos em termos da formação específica para a atuação no campo educacional, acarretando – num movimento histórico de constituição das categorias profissionais, já abordado neste trabalho - diferenciações também nas questões de poder decisório no interior da creche, de reconhecimento profissional, de valorização social e salarial, dentro das instituições de Educação Infantil, na Rede de Campinas. As relações entre esses dois grupos e suas disputas são referências que todas as entrevistadas utilizam para descrever a sua própria situação e o lugar que ocupam no universo do trabalho.

Marisa assim expressou, em sua entrevista, a divisão do trabalho entre monitoras e professoras:

*Porque, infelizmente os monitores não são valorizados. Não são valorizados. Ainda existe aquela divisão de trabalho, do professor e do monitor. Ainda existe. Ainda existe essa divisão. Ainda existe aquela discriminação do monitor que faz é porque quer aparecer. O monitor que trabalha, que faz um trabalho digno, um trabalho que realmente é para fazer, é porque quer aparecer, é porque quer se exibir... É muito difícil. Muito difícil. Eu tive um problema sério com um professor aqui.*

Em seu enunciado, múltiplas vozes de discursos historicamente constituídos estão presentes. Historicamente, professoras e monitoras estão em meio a situações conflituosas em seus locais de trabalho, devido a uma hierarquização oficial de seus fazeres, nos diferentes papéis e lugares sociais que ocupam, para os quais a formação exigida para o trabalho é diferenciada. Tarefas mais ligadas ao corpo e à integridade física das crianças, os cuidados, ficam destinadas às pessoas de menor qualificação profissional, enquanto as tarefas de formação cognitiva da criança, planejamento e registro do trabalho pedagógico são compromissos das professoras.

Essa forma de divisão, de acordo com Dejours (1992), costuma ter um efeito mais perverso e temível sobre a relação dos sujeitos com suas tarefas, do que as más condições de trabalho. Contra estas o trabalhador consegue se opor mais aberta e objetivamente do que diante da frustração resultante do conteúdo significativo do trabalho em relação às suas potencialidades ou da impossibilidade de mudar de tarefa.

Esse sentimento de frustração aparece no enunciado de Marisa, ao se referir ao modo como os interesses das monitoras em desenvolver um “trabalho digno” e seus saberes

em relação a “um trabalho que realmente é para fazer” são desqualificados por colegas como tentativa de “aparecer”, de “se exibir”.

A frustração das monitoras em relação a suas expectativas e demandas indiciou-se também nos comentários feitos por elas sobre os cursos de capacitação que lhes eram oferecidos.

Ao comentar sobre suas expectativas em relação ao Curso de Aperfeiçoamento, Valéria explicitou o receio em se deparar com mais um curso centrado no “já sabido”:

*Meu medo é que todo mundo falava: “Ah, vai chegar lá, vai ser aquela coisa, mesmice, de fralda, de isso e aquilo, isso a gente já sabe.” Mas eu falei: não, mas alguma coisa a gente tem que aprender, não é possível que tudo vai...(riso) Aí questioneei, questioneei, questioneei, e aí as pessoas respondiam, né? E como vai ser esse curso? E o quê que a gente vai aprender nesse curso? E quanto tempo? Ah, vai ser assim, e assim e assado... Falei, ah, então tá bom, então vamos! E aí foi que eu e a A. resolvemos ficar juntas, a gente fez à noite... (...) Ah, eu procurei não esperar muito... Pra não me frustrar muito. Porque da Prefeitura a gente sabe que não pode esperar muito nada. A gente falava, eu falava: eu não vou esperar muito, não vou ter muita expectativa, porque a gente nunca sabe, todo mundo ficava falando assim: “Como vai ensinar pra gente...” (as monitoras mais velhas) “Como vai ensinar pra gente a cuidar de criança? A gente já sabe, tudo que vai falar a gente já sabe! A gente já sabe disso, a gente já sabe daquilo...” (riso) Então, eu falei, vou devagar, vou sem expectativa. E aí quando a gente chegou lá... E aí vocês falaram pra gente, né, que a gente ia montar o roteiro, que a gente ia montar o Curso. Que a gente ia falar o que a gente gostaria de aprender, o que a gente gostaria de saber. E aí eu achei interessante, porque aí um foi falando uma coisa, foi falando...*

Nessa passagem, Valéria enuncia um modo de compreender a situação de trabalho das monitoras na Rede, muitas vezes encaradas apenas como cuidadoras de crianças e deixadas em segundo plano nos projetos de formação continuada. O lugar ocupado pelas demandas e expectativas das monitoras é sintetizado por ela na expressão: “*porque da Prefeitura a gente sabe que não pode esperar muito nada*”. Porém, quando chega ao Curso e percebe que as demandas formativas seriam ouvidas, entre seus pares – “*o que a gente gostaria de aprender, o que a gente gostaria de saber*”; “*um falando uma coisa, foi falando...*” – Valéria enuncia que passou a considerar a possibilidade de fazer o Curso como algo mais “interessante”. É possível reconhecer, em seus enunciados, um sentimento de segurança em relação a um Curso em que a categoria profissional interessada possa participar de sua montagem.

Auxiliada pela leitura de um registro seu sobre suas expectativas em relação ao Curso de Aperfeiçoamento, no conjunto das “muletas da memória”, Joana explicita sua expectativa por cursos de formação que realmente possibilitassem avanços nos

conhecimentos das educadoras, e narra como eram desmotivantes para ela, os cursos oferecidos para as monitoras.

*Olha, eu sinceramente, sempre vou com uma expectativa assim... acima. É lógico, que a gente espera acima. Eu quando vou fazer um curso, eu vou com uma expectativa criada na minha cabeça além do que a pessoa me oferece. Então, isso parece que tem uma quebra de expectativa. E daí, me desmotiva. Quando eu falei para vocês do basiquinho... Porque, do basiquinho “eu estou careca”. É sempre aquela ladainha. É sempre a mesma coisa. Será que eles não percebem que tem gente velha na Prefeitura que quer ter outros conhecimentos? É, não avança. Por exemplo, se eu ficar 10 anos na Prefeitura vou poder fazer o curso porque as pessoas não saem daquilo. Então, eu fui, eu sempre vou na expectativa de chegar e chega lá a minha expectativa quebra e desmotiva mesmo. Com vocês eu fui com uma expectativa “Não vai dar nada mesmo. Vamos lá”. Seria longo o curso. Então, logo na primeira conversa nossa foi uma coisa que eu não esperava. Então vocês quebraram a minha expectativa. Vocês superaram a expectativa. E durante um bom tempo eu achei que “Elas vão deixar a peteca cair, porque deixa...” E outra coisa foi que vocês igualaram a gente. Eu achei que isso foi muito importante. Porque sempre que vocês falavam, vocês se incluíam. Vocês não saíam fora da discussão. Vocês se incluíam. E isso para mim, fez toda uma diferença. Porque vocês também falavam de suas práticas, suas dúvidas, seus erros, e porque eu acho que foi isso que foi o fundamental. Que me prendeu, que me segurou, que me fez sentir segura com o grupo e querer continuar.*

Nesta passagem, Joana faz uma crítica incisiva aos cursos de formação a que as monitoras tinham acesso, e diz isso evidenciando suas frustrações: o não adensamento, (“Quando eu falei para vocês do basiquinho... Porque, do basiquinho ‘eu estou careca’”), a repetição (“É sempre aquela ladainha. É sempre a mesma coisa. Será que eles não percebem que tem gente velha na Prefeitura que quer ter outros conhecimentos? É, não avança. Por exemplo, se eu ficar 10 anos na Prefeitura vou poder fazer o curso porque as pessoas não saem daquilo”) e a não correspondência entre a proposta e o Curso oferecido (“E durante um bom tempo eu achei que ‘elas vão deixar a peteca cair’, porque deixa...”). Ao enunciar ter reconhecido que suas expectativas foram superadas, em relação ao Curso de Aperfeiçoamento, Joana destaca o fato de as professoras-formadoras terem proximidade com os assuntos abordados, dentro de uma atuação prática já existente. Uma opção teórico-metodológica do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras – a proximidade dos estudos às práticas e dúvidas das educadoras - é reconhecida e valorizada por Joana na atuação das professoras, que, segundo ela, “se incluíam” nas discussões.

Suas críticas em relação a formadores que distanciam-se dos fazeres do público alvo e concebem as atividades formativas como a crítica às práticas vigentes continua. Esse distanciamento do formador em relação ao próprio contexto em que ele também está

inserido, acaba resultando na culpabilização dos profissionais pela má qualidade dos serviços. Ao contrário, Joana explicita que o reconhecer-se parte do contexto, pelas formadoras, favorecia a discussão das dificuldades e a busca de alternativas frente a elas:

*Eu acho que é bem isso. Porque a maioria das pessoas que dão, também são [professores, educadores]. Mas, não sei... parece que colocam uma barreira. Parece que se distanciam. Mesmo sendo. Porque tem professor que não está na sala de aula. Tem professor que mesmo estando na sala de aula, tem um abismo, entendeu? “Isso acontece com vocês. Não acontece comigo.”. Quando a pessoa fala que “está acontecendo com vocês”, ela quer dizer que vocês são culpados. Vocês que não são bons profissionais. E o que fez a diferença foi vocês se incluírem nessa diferença, nessa busca, nesse querer melhorar. Querer melhorar como profissional. Esquecendo salário, esquecendo dificuldade de prefeitura e falta de material. Eu falo disso, entendeu? O que me atraiu, foi isso.*

O modo como Joana se posiciona frente às discussões sobre estas dificuldades estruturais é mais uma de suas críticas aos cursos oferecidos na Rede. Para ela, estas discussões causam um efeito desmobilizador, ou seja, estas questões ocupam um espaço das discussões sobre aspectos e situações passíveis de encaminhamentos no cotidiano da creche. Em outra passagem, a monitora enuncia: “Porque, quando a gente olha para uma coisa: ‘Eu vou vencer, eu vou conseguir’, a gente consegue. E às vezes, a gente encontra pessoas que põem barreiras nisso. Então, a partir da hora que a gente põe barreira, por que ficar aqui batendo boca?”

Em estudo sobre a dinâmica das relações entre as profissionais de Educação Infantil, Cerisara (2002) problematiza a divisão de tarefas e as relações de poder em que se assenta. Muitas vezes, assim como é indiciado nos dizeres de Marisa, as professoras têm necessidade de “manter os lugares de poder tal como têm sido formalmente estabelecidos, mesmo que na prática, em muitos casos, eles não se justifiquem mais” (p. 78). Segundo a autora, isto se dá pelo fato de que, muitas vezes, estas últimas se destacam como portadoras de conhecimentos vindos de sua atuação prática, os quais nem sempre são dominados pelas professoras. Nas palavras da autora:

*Assim, muitas vezes, de um lado, as auxiliares de sala parecem deter um conhecimento maior da rotina de trabalho, pela permanência delas nessa função; de outro, as professoras constatam que os cursos que deveriam lhes fornecer as bases para desenvolver um trabalho com competência e que lhes asseguraria legitimidade no controle do mesmo, na verdade, não as têm preparado para enfrentar a realidade das instituições de educação infantil. (2002, p. 79)*

Esse possível “despreparo” das professoras é percebido pelas monitoras. Conforme assinala Dejours (1992), é freqüente, entre trabalhadores de diferentes campos de atividade,

o reconhecimento de que técnicos de nível universitário desconhecem o funcionamento dos setores em que atuam, desenvolvendo-se entre eles uma forma de relação que ele chama de “interpretação das ordens” (p.106). Na interpretação de ordens, o técnico dá uma ordem, é ouvido educadamente pelos operadores que a realizam a seu modo, seguindo seus “macetes”, quando aqueles viram as costas.

Na relação de “interpretação das ordens”, muitos trabalhadores experimentam a frustração em relação ao trabalho, não pelo risco do fracasso em relação ao conteúdo de suas tarefas, mas por se encontrarem em uma situação de subemprego de suas capacidades. Esse tipo de frustração aparece nos dizeres das monitoras em suas relações com as professoras, tal qual explicitado por Liliane:

*Esse ano está mais difícil. A professora nova, ela tem um esquema de trabalhar que é assim, ela faz, você dá opinião, tudo bem, aí depois que já passou a fase ela fala: “é, eu poderia ter feito do jeito que você falou, que ficaria melhor.” Então, é mais difícil, então você, aí esbarra naquilo assim, então depende do ano você trabalha do jeito que você quer, depende do ano, não. Então, por isso que eu pensei em ser mesmo professora, pra trabalhar com maior autonomia...*

*Que nem, quando eu faço alguma coisa que eu acho que não deu certo, eu falo na hora, gente, não deu certo, tudo bem... A professora, ela demora um tempo para isso, mesmo que ela... ela tem uma sala só, então pra ela é mais fácil ver isso. Só que para ela é mais difícil de reconhecer isso. Que nem, esses dias, ela falou assim, “Ah, Liliane, você trabalha aí, que eu vou sair.” Daí eu fiz.. “Ah, mas eu acho que não devia ter feito assim...!” Quer dizer, deixa a sala e ainda barra num negócio que foi feito. Todo mundo, são três educadores, mas ainda tem o professor que ainda está comandando a sala. Ainda sinto isso.*

Portanto, a discussão sobre essas funções tão similares – professora e monitora – e que ocupam lugares sociais tão diferenciados, devido às construções históricas de suas profissões, requer que se focalize a dinâmica das relações entre ambas e suas inserções concretas nas interações estabelecidas, já que os lugares nelas ocupados singularizam e identificam os sujeitos.

Nessa direção caminham as discussões teóricas recentes, ligadas à educação infantil, que sugerem que se contemplem as dimensões do cuidado e da educação das crianças pequenas, como práticas que não se separam e que estão sob a responsabilidade de todos os adultos que lidam diretamente com as crianças nas creches. Para Ramos e Porto Alegre (2003) o trabalho integrado

[...] é ação efetiva de intervenção pedagógica impregnada de conhecimentos básicos que permitam ao educador estabelecer junto às crianças práticas educativas que colaborem com seu pleno desenvolvimento. [...] cuidar, portanto,

inclui educar a criança por meio de atividades parceiras da proteção e da integridade física. (p.31)

Elaborações dessa natureza aparecem nos enunciados de Marisa, quando ela argumenta em favor da importância do Curso de Aperfeiçoamento para todos os profissionais que atuam na Educação Infantil:

*Eu acredito que desde a hora que a criança entrou na escola, o guarda é o educador. Na maneira de ele receber, na maneira de ele cumprimentar; no cuidado que ele tem, ele está educando. Ele é um educador. A cozinheira preparando a comida, preparando e servindo a comida, não é um ato mecânico. É um ato de educação. De estar preparando, de estar falando a respeito da alimentação, os cuidados e tudo. Ela é uma educadora. A moça da limpeza não pode falar: “Sai todo mundo daí agora que eu vou limpar”. Não. Ela tem que entender que no horário que está sendo usado ali, se está tendo uma atividade, no momento de educação, ela como educadora, vai esperar que a atividade seja realizada, para depois limpar; para depois organizar. Eu acho que todo mundo teria que fazer [referindo-se a fazer o Curso de Aperfeiçoamento]. A direção teria que fazer. Para quê? Para entender o lado dos educadores que estão diretamente ligados. Por quê? Eu passei por uma experiência da direção da escola ter vindo de uma escola fundamental. E não entender a dinâmica do funcionamento do ensino infantil. (...) E é outra dinâmica. Então, acho que todo mundo deveria passar por um curso desses moldes. Que explicasse que o desenvolvimento da criança pequena é diferente da criança maior.*

Apesar de ter sofrido restrições, por parte de professores e da diretora de sua Unidade, ao ser indicada para participar como formadora do Curso de Aperfeiçoamento<sup>27</sup>, Vilma defende, consistentemente, em seus enunciados, a aproximação e a interlocução entre as duas funções.

De maneira diversa dos conflitos enunciados pelas monitoras Joana, Marisa e Liliane, Vilma diz da aprendizagem mediada por uma professora com a qual trabalhou:

*Quando eu entrei eu fui pro pré, pra sala de pré. A minha escola é... escola que tinha período integral nos dois lados, no Cemei e na Emei. Então, crianças de 0 a 6 anos ficavam período integral e eu ficava com as crianças de 5, 6 anos que eram crianças de pré. E trabalhava só eu e a professora com 30 alunos. Então eu fui de uma realidade que eu aprendi a trabalhar com o professor e aprendi muito com as professoras que eu trabalhei.*

---

<sup>27</sup> Em 2004, após ter concluído o Curso oferecido em 2003, a monitora foi convidada, por algumas formadoras e especificamente por uma Coordenadora Pedagógica que estava à frente da organização do Aperfeiçoamento para Monitoras, para tomar parte dos trabalhos também como formadora, em parceria com uma professora de Educação Infantil. Após a surpresa pelo convite, Vilma narrou, na entrevista, que enfrentou objeções a sua indicação: *E eu tive um entrave, viu Sarah! Nossa eu tive uma dificuldade na minha escola, porque a [diretora] não aceitava de jeito nenhum: “Vilma, você não pode ir porque você não é professora! Você é monitora! E monitora não pode dar curso.”*

Em outros trechos de suas falas, Vilma evidencia seu reconhecimento das diferenças entre os cargos de monitora e professora, mas tece considerações a respeito da necessidade de superar dicotomias que atravanquem a qualidade das práticas destinadas aos pequenos:

*Eu entendi, Sarah, que tem espaço pra trabalhar o professor, tem espaço pra trabalhar o monitor. São carreiras diferentes, mas interligadas, dentro do mesmo espaço que trabalha a Educação Infantil.*

*As monitoras com as professoras, eu acho que é um trabalho conjunto. Eu penso igual, assim: são diferentes na lei, mas são muito interligadas, então tem que ser um ambiente gostoso de trabalhar. Eu, graças a Deus, eu já trabalhei com excelentes professores e os professores que não conhecem muito o trabalho do monitor, eles vêm abertos pra trabalhar com a gente, mesmo essa professora que está trabalhando comigo agora, ela quer aprender. Então, eu acho que isso é o primeiro passo.*

Segundo Vilma, o espaço para o reconhecimento do trabalho da monitora na Rede começava a ser desenhado, com o advento do Curso, dentro de um contexto específico de administração política.

*Eu também estava já há algum tempo na Rede, desde 96, então já fazia uns 5, 6 anos que eu estava e queria muito fazer um curso. Não... O pessoal falava: “Ai, curso de reciclagem?” Eu falava: “Não! Reciclagem é de lixo. É um curso de formação mesmo. É um curso pra gente melhorar e fazer uma troca de experiência.” E foi uma inovação na Rede! Aliás, 2003, essa gestão, né? Foi essa gestão que permitiu o falar do monitor, né? O olhar pro monitor! Porque até então era reunião só com professores, com direção, com vice-direção e com OP’s.*

Ela destacou, em vários momentos da entrevista, as interrelações de trabalho entre professoras e monitoras, no próprio curso de Aperfeiçoamento, enunciando-o como um espaço onde poderiam ser discutidas essas relações, além do grupo de discussões sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, finalizado em 2004 (Lei nº 12.012/04). Vilma era participante ativa destas discussões, como membro pertencente às comissões de trabalho, e sempre levava ao grupo do Curso as reflexões deste espaço:

*Deu um salto de qualidade muito bom! Porque aí todo mundo está... Não competindo, mas um querendo ajudar o outro a fazer, sabe, assim... De ver sua prática, de ver seu registro... Então eu quis muito fazer esse Curso por causa disso. E uma outra coisa... Porque estava tendo... a discussão do Plano de Cargos e Carreiras e eu queria muito... É... Já é antigo na rede, né, essa questão da rinha entre professor e monitor e eu queria que no Curso a gente pudesse aprimorar isso, discutir isso, sentir um pouco disso lá. (...) E eu não sei se você lembra que a gente teve até uns entraves, né? Que às vezes a gente tinha um olhar e lá dentro, e no Plano de Cargos e Carreiras tinha outro olhar, né?*

Ao relacionar as discussões do Curso de Aperfeiçoamento com aquelas da formulação do Plano de Cargos, nesta passagem, Vilma indicia seus desejos pelo término

da competitividade entre os profissionais do CEMEI (entre professores e monitores, ou entre monitores). Ela assumia a defesa de que um trabalho coletivo fosse possibilitado, e que as funções fossem compartilhadas por todas as categorias, conforme ela mesma explicita, sem cindir o fazer e o registrar, o planejar e o executar.

Ao mencionar os “entraves” que tínhamos dentro do Curso em relação às discussões do Plano de Cargos, ela se referia às divergências de opinião entre monitoras: algumas desejavam que a carreira a ser desenhada pelo Plano fosse a carreira do Magistério, para que todas as profissionais se tornassem professoras de Educação Infantil, enquanto outras monitoras almejavam uma carreira específica para esta categoria.<sup>28</sup>

*Que no Plano de Cargos o pessoal só queria transformar o nosso cargo em cargo de professor e não é isso. E até hoje eu tenho feito essa discussão que nós estamos trazendo a nível de Sindicato aí, porque isso está na pauta de negociação. Então, a prefeitura tem que sentar com a gente e desenhar essa carreira que a gente pretende ter de monitor, que não é esse profissional de Educação Infantil que está colocado aí. Vai ser um profissional de Educação Infantil de 0 a 3 anos que ele vai trabalhar mais a prática e daí ele vai ter que ter um estudo específico para aquela idade? A gente vai ter que sentar junto e definir. Vai ter 30 horas com criança? 28 horas com criança, 2 horas de formação, mas terá 3 horas de trabalho pedagógico feito em casa? Isso que a gente tem que discutir. Mas eu vejo um profissional da Educação Infantil que o cuidar e o educar são indissociáveis e que eu, infelizmente, não vejo ainda em alguns profissionais da Educação Infantil, que são os professores, que... que fazem essa pedagogia. Quando a gente está na luta pra ser um profissional da Educação Infantil, não é esse mesmo professor que está colocado na carreira do magistério. É um outro profissional!*

*Olha o que fizeram, falaram pra mim: “Se você tivesse Pedagogia você prestaria o concurso pra professora?” Não, Sarah. Eu sou monitora. Eu me identifico com o ser monitora, assim. É... A questão do vínculo... Claro que o professor tem também, não estou dizendo que o professor não tem, mas assim, eu acho que... O lado do monitor do cuidado, com o olhar pedagógico do cuidado, o professor que ele se formou só na sala de aula, ele não tem essa formação da prática que a gente tem. Por isso que, assim, eu fico muito emocionada quando algumas professoras vêm falar pra mim que são quase uma monitora: “Vilma, com você eu sou quase monitora, já”. Porque eu sento no chão, eu me sujo, eu pego criança no colo, eu saio toda babada... Porque o profissional de Educação Infantil é pra isso mesmo. E... E... Eu vejo algumas posturas de alguns profissionais que vão com saltos enormes, que vão com saias curtinhas e que fica falando no alto e a criança lá em baixo, então é... Eu prefiro, eu acho que eu, eu pretendo ser monitora mesmo e não vou ser professora, assim. Não esse tipo de professor que está desenhado agora.*

Os enunciados de Vilma permitem-me abordar outro nexos encontrado nas entrevistas: os sentidos do trabalho para as monitoras.

---

<sup>28</sup> Estas divergências já foram referenciadas neste trabalho.

### ***Os sentidos do trabalho***

Em suas elaborações a respeito de uma carreira específica para monitoras, as entrevistadas produziram sentidos sobre seu trabalho.

Pensar o trabalho significa, de acordo com Caldeira (1984), fazer referência a dois níveis da realidade intimamente relacionados. De um lado, o nível individual, do trabalhador na relação com sua profissão e seus projetos pessoais de mudança ou de manutenção dos papéis e lugares sociais ocupados, de ganhar mais, ter prestígio, reconhecimento, de sentir-se seguro na realização de sua atividade. De outro lado, o nível coletivo, quer da categoria profissional em que se inscreve, quer do conjunto de trabalhadores, também vislumbrando possibilidades de mudança ou de manutenção, de valorização e de reconhecimento, ou como palco de lutas, de disputas.

Em ambos os níveis, indiciam-se elementos que contribuem para a construção da identidade profissional das monitoras de Educação Infantil e para a elaboração de suas aspirações e projetos de vida.

O sentimento de identificação ou não com a atividade que exercem, as aspirações profissionais e um projeto de vida não são algo aleatório, fruto da imaginação, estranho à realidade. Na verdade, são maneiras sintéticas de expressar a compreensão que se tem da sociedade, de seu funcionamento e de si mesmo dentro dela. Eles indiciam o quanto os sujeitos compreendem as relações sociais em que estão inseridos, como definem seu lugar dentro delas e o que podem ou não podem almejar a partir desse lugar. Indiciam também seus valores e o que consideram uma vida melhor e, no caso específico das monitoras, remetem a pontos de vista a respeito da Educação Infantil, enquanto concepção.

Nas entrevistas, muito do que foi dito a respeito da identidade profissional, das aspirações e projetos de vida, foi enunciado em relação à participação no Curso de Aperfeiçoamento e seus efeitos, tanto individuais quanto em relação à categoria profissional das monitoras. Nesses enunciados, as entrevistadas retomaram o tema da qualificação para o trabalho, mas sob um outro viés, o da necessidade, mais geral, de estudar e se especializar, que se coloca, na ideologia capitalista, como mecanismo de ascensão e de distinção, explicitando modos de compreender a profissão nas relações sociais de trabalho e de se compreender na profissão. Para elas, a qualificação para o trabalho representada pelo Curso de Aperfeiçoamento foi um caminho que atendeu a

necessidades pessoais e assegurou o desenvolvimento profissional individual e também foi um mecanismo para dar visibilidade à categoria profissional das monitoras, fortalecendo seus anseios por valorização e participação nos processos educativos em que se inserem.

Respondendo a uma pergunta sobre os motivos que a levaram a procurar pelo Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, Liliane narrou que a participação no Curso foi uma decisão coletiva de seu grupo de trabalho, revelando-se sensibilizada pela falta de formação continuada específica para as monitoras com muitos anos de profissão:

*Nós conversamos. Vamos fazer? Porque eu acho que é importante a gente poder ver, aprender, porque até então ninguém... Eu, com um ano... alguns meses de Prefeitura e elas com 20 anos de Prefeitura, e nunca tiveram um curso pra elas. Elas tinham algumas coisinhas que elas pegavam aqui ou ali, mas não tinha curso especificamente pra elas. Então, a gente decidiu, vamos fazer? Vamos! Então, quer dizer, todo mundo resolveu fazer. Então, vamos nos empenhar pra fazer o Curso, para gente aprender mesmo, pra melhorar o nosso trabalho. Então todo mundo foi, afim disso mesmo. A gente fazia a noite, algumas pessoas faziam à tarde, então, assim, todo mundo foi em busca de uma coisa, de um ideal, vamos aprender mais!*

Reconhecendo a especificidade da carreira das monitoras e as poucas oportunidades que essas mulheres tiveram de aperfeiçoar seus fazeres através da própria Rede Municipal, Liliane projetou no Curso a possibilidade de “todo mundo” se “empenhar”, “aprender” e “melhorar” sua atuação prática. Aprender mais sobre o trabalho a partir de “coisinhas que pegam aqui e ali” é algo enunciado, por Liliane, como insuficiente para si e para as suas colegas.

Nos enunciados de Liliane, há uma escolha lexical que se destaca: o uso da primeira pessoa do plural (nós) – “*vamos fazer, vamos nos empenhar, vamos aprender mais*”.

Para Vilma, as motivações para realizar o Curso de Aperfeiçoamento também foram enunciadas como algo levado por ela ao coletivo do CEMEI:

*Eu quis muito fazer esse curso e incentivei muita gente da escola a fazer. Porque eu... Eu sempre pensei assim: É... A direção, a OP, elas eram muito boas, mas a gente tem que acompanhar. A gente também tem que correr atrás e tem que se formar. E eu pedia pro pessoal: “Vamos!” Porque às vezes elas traziam algumas coisas e o grupo como um todo não tinha entendimento. E algumas pessoas tinham, outras não tinham, eu falei: “Vamos todo mundo fazer o curso...”. E naquela época, nós éramos em 2003, 20 ou 22 monitores na nossa escola. E 12 fizeram o curso! Em 2003. Acho que o [nome do CEMEI] era a escola que mais tinha monitor nos cursos de formação.*

Nas elaborações de Vilma, o Curso foi compreendido tanto quanto um espaço para formação pessoal quanto uma afirmação do coletivo do seu CEMEI, na medida em que ela enuncia que houve um destaque para a sua Unidade, no sentido de ser aquela em que mais

monitores fizeram o Aperfeiçoamento na mesma época. Percebo indícios, na fala de Vilma, do reconhecimento da importância de que não apenas gestores sejam especializados na Educação Infantil, mas de que as monitoras também sejam adequadamente formadas. Na continuidade de seus enunciados, Vilma retoma seus dizeres sobre o modo como percebia a si mesma como uma influência para que outras monitoras fizessem o Curso, e como este olhar das colegas a estimulava em seus fazeres profissionais, agora, segundo ela, inovados e inovadores:

*Porque a gente acaba sendo um referencial na escola, então eu acho que isso ajuda dentro da escola. Então as pessoas vêem que a gente melhora por causa do curso que a gente faz e se interessam em fazer curso. Inclusive as antigas que tem 25, 27, 28 anos [de Rede], que eu nunca esperava, senhoras, têm idade pra ser minha mãe, está com sessenta e tantos anos, está pra aposentar, toparam fazer o curso de monitoras e vieram depois falar pra mim: “Vilma, foi de ver você fazer e de ver você pegando os bichinhos, os fantoches e indo lá pro meio do mato contar história pras crianças...” Então, isso foi mudando a minha prática, porque eu fui tendo coragem de fazer, fui tendo coragem de arriscar, fui melhorando a minha prática.*

Liliane também narrou seus esforços em assegurar os desdobramentos do Curso, após seu término, nas Unidades em que atuou como monitora.

*Nessa época, assim, eu comecei o Curso, eu estava numa Unidade, eu acabei o Curso, eu estava em outra. Foi aquela mudança, né, porque... foi logo que eu estava passando para minha nova... pra minha creche atual... E foi assim: na outra Unidade, eu avaliava muito, eu via muito e tentava mudar. Tipo assim: vamos registrar? Vamos planejar? Vamos fazer isso? Vamos fazer aquilo? Tá. Então a gente via. Elas não aceitavam, num primeiro momento, mas ia passando o tempo, não mudava. Aí, depois que passou para a nova Unidade, aí eu montei da minha forma. Tipo assim, eu fazia da forma que eu aprendi. Vamos pegar o caderno de registros, vamos aproveitar a máquina fotográfica, vamos aproveitar a filmadora, pra registrar tudo... Porque, assim, o principal, pra mim, eu fiquei focada, não, a gente tem que planejar e registrar, pra depois, no fim do ano, saber se eu estou fazendo direito. Então, quando eu fui para a nova Unidade, e... eu montei do jeito que eu queria... porque todo mundo era novo. Aí veio o meu autoritarismo na... eu montei do jeito que eu queria. Todo mundo chegou, e vai fazer da forma que eu estou passando, (risos) porque ninguém tinha feito o Curso até então! Então, para mim, foi muito importante, porque eu montei da forma que eu queria. Eu montei da forma que eu aprendi.*

Nos dizeres de Liliane, a mescla entre um trabalho individual e uma meta coletiva é recorrente. Ela tanto reconhece, em seus dizeres, que levava contribuições e um auxílio aos monitores novos, compreendendo e mostrando a eles a importância de um trabalho planejado e registrado, quanto admite até mesmo um certo autoritarismo de sua parte, dizendo que “montou do jeito que queria” um esquema de trabalho na nova unidade. Porém, esta atitude é encarada por ela muito mais como uma tomada de posição e de

alguém que está assumindo a responsabilidade pelo trabalho, já que, para ela, algo importante já havia sido aprendido.

*Então, foi maravilhoso porque a gente fez bastante coisas pra sala, a gente trabalhou, a gente fez... todo mundo trabalhou junto, todo mundo montou junto, todo mundo criou junto, todo mundo registrou junto, todo mundo... Então, assim, foi um trabalho em conjunto. Eu fui passando um pouco o que eu tinha aprendido e o pessoal foi gostando, então o pessoal ficou empenhado, chegando novo, e tudo... foi maravilhoso naquele primeiro momento! Porque eu falei assim, gente, agora não tem como ter erro, então, foi maravilhoso! Acabou o ano do Curso, a creche estava montada, estava tudo bonito. E as pessoas falavam assim, “nossa, Lili, que legal, isso aí ficou bacana, ficou melhor...” Então, assim, pra mim foi maravilhoso. Eu consegui (risos) implantar o que eu queria! Eu coloquei bem da forma que eu queria. Os textos, eu dei na mão do pessoal e... falava assim, olha, gente, aprendi tal coisa, daí levava pro pessoal, e o pessoal ficava empolgado... Então, tudo foi formando do jeito que eu queria. Falei, oh, agora eu estou ótima, na creche nova, todo mundo novo... O pessoal tá aceitando bem as minhas idéias, então, foi legal, porque as pessoas viram que precisavam mesmo disso, mesmo que não soubessem, ainda, que era isso mesmo! Então hoje em dia eu vejo que isso foi importante para o crescimento até da creche, porque todo mundo teve um empenho.*

Liliane enfatiza o trabalho em conjunto sob sua coordenação e seu empenho (e diretividade) para que ele de fato ocorresse.

Na mesma linha de argumentação em defesa de que outros monitores fizessem o Curso de Aperfeiçoamento, Marisa enfatizou os efeitos do Curso sobre os sujeitos que passaram por essa formação na sua Unidade, repercutindo sobre a imagem da categoria das monitoras de Educação Infantil:

*As meninas na minha unidade em 2004, acho que foram cinco que fizeram. Então, nós chegamos falando, fazendo, mudando, né? Teve menina que as pessoas não acreditam nas mudanças que ela teve. Do trabalho que ela está fazendo. E de como ela era e de como ela está agora. Do trabalho que ela está fazendo agora. Então, outras pessoas ficaram contagiadas para fazer.*

A escolha do termo “contágio”, por Marisa, indicia sua compreensão de que os efeitos do Curso não se restringiram às relações vividas no próprio Curso, desdobrando-se no encontro entre os profissionais que dele participaram com aqueles que não fizeram o Curso, no trabalho compartilhado dentro dos CEMEIs.

Além das contribuições para a imagem da categoria, Marisa destacou, em sua entrevista, aspectos do desenvolvimento pessoal a ela possibilitados pelo Curso: os estudos teóricos e a capacidade de argumentar sobre as suas escolhas como educadora. Esta argumentação, nos dizeres da monitora, acontecia geralmente na relação com as professoras titulares das turmas, muitas vezes conflituosa:

*Eu acho que uma coisa muito importante que ficou para mim, era ver a minha importância no trabalho como educador. Eu ver a importância não como um trabalho qualquer. Eu estava educando. Trabalhando com educação. Eu era uma educadora. E eu comecei a me posicionar como... como educadora. Com embasamento. Já tinha a possibilidade de questionar numa reunião; já tinha a capacidade de questionar na questão de planejamento, né? E até hoje, ainda há uma briga na escola, pois ainda há professores que não planejam com os monitores. Trabalham juntos na mesma turma, só que o planejamento é deles. Está lá guardado a sete chaves. Os educadores ficam sem saber: “qual o planejamento? O que vamos fazer?” Então, a professora faz um trabalho e eu já questiono: “Qual o planejamento do mês? O que vamos fazer esse mês?” Eu tenho subsídios agora, para questionar. Foi uma coisa que me deixou muito segura na minha posição de educadora, foi isso, né? O Curso me deu isso: eu sou educadora. E como educadora, eu tenho direitos e tenho deveres.*

A possibilidade de apropriar-se do próprio trabalho, de elaborá-lo, de “ter subsídios para questionar” foi apontada por Marisa como uma importante condição para se posicionar “com segurança” como educadora infantil, para ser reconhecida como tal dentro do CEMEI e para ressignificar sua identidade como profissional de Educação Infantil.

O desenvolvimento experimentado como profissional sustentou, segundo a análise de Marisa, seu ingresso no ensino superior.

*O Curso me encorajou a continuar. Que era um sonho, mas que eu achava que não tinha condições. Eu não tinha condições. Eu achava que... A gente tem uma idéia da faculdade, errada... De que ela é uma coisa muito acadêmica, muito... Essa era a visão que eu tinha. E quando eu fiz o Curso e conversávamos tal, e tal... Eu fui adquirindo coragem. Aí, quando eu tive oportunidade, voltei e vi que não é assim – como a gente pensa! E o Curso me deu a coragem para enfrentar... as dificuldades. (...) Me motivou muito a continuar. Tanto é que eu estou na faculdade. Em agosto estou indo para meu último semestre. E eu acho que o Curso me deu uma base muito boa. Muito boa. Porque, tudo aquilo que começou a falar na Faculdade, eu já tinha visto. Não tão profundo, mas eu já conhecia. Já tinha visto, já tinha lido. Já tinha discutido no Curso. Então, me deu uma base muito boa. As meninas ficavam falando: “Nossa, você parece que já sabia...” Mas eu já sabia, realmente. Porque eu já tinha lido. Voltei ao material que eu tenho... (...) Eu voltei a ler. E se, às vezes, tinha que fazer alguma coisa na faculdade: “Nossa! Eu tenho alguma coisa sobre isso!” E ia lá na minha pasta do Curso, procurava e lia. “Nossa, mas é isso mesmo. Era isso que eu precisava”. Então, é muito bom. Eu falo para as meninas: foi muito bom. Me deu uma base muito boa.*

Alice, de uma perspectiva mais individual, abordou o espaço de qualificação representado pelo Curso de Aperfeiçoamento como um exercício de interlocução.

*Aquelas aulas que a gente lia junto, e discutia junto, é interessante, só que é mais cansativo. Agora, o que eu gostava mais, também, era quando a gente debatia. É... sei lá, surgia um assunto e cada um dava a sua opinião. Eu sentia muito à vontade nesse Curso, porque também na faculdade eu não tinha essa oportunidade. O professor falava lá na frente e a gente ouvia aqui. Só invertia quando a gente tinha que apresentar um trabalho, mas não era uma troca. Então, lá no Curso, não. Assim, cada um... Você tinha a disponibilidade de falar o que você estava pensando, e as pessoas podiam não concordar com o*

*que você estava falando, mas tinha essa troca. Você podia expressar o que você estava sentindo. (...) Foi o que eu falei pra você, não sei se é porque eu estava muito ansiosa, eu estava precisando disso, eu gostei muito, de tudo.*

O espaço, garantido “a cada um” e a todos, para fazer, debater ou narrar sobre a prática, podendo a partir daí, construir conhecimentos e elucidar ou reafirmar fazeres, também foi reconhecido por Alice, em seus enunciados, como sendo diferente do espaço que havia presenciado no seu curso de graduação. Em seus dizeres, há uma crítica em relação à hierarquia que se coloca entre professor e aluno, num curso de pedagogia, onde se deve falar apenas quando há permissão. E quando Alice fala de sua ansiedade, a qual, segundo ela, amenizou-se a partir de sua participação no Curso, a monitora está dizendo, também, dessa possibilidade antes não encontrada por ela na faculdade.

Esse procedimento da formação – o espaço de interlocução para a manifestação das impressões das monitoras sobre suas vivências práticas e o desencadeamento das discussões teóricas a partir do reconhecimento de suas demandas – foi destacado pela profissional como algo que poderia auxiliar as monitoras na resolução de problemas e deveria continuar existindo como forma de assegurar e manter a discussão cotidiana da prática e o estudo no interior dos CEMEIs

*Mas assim, a única coisa que eu acho que poderia... ter continuado! (riso) Eu acho assim, que é necessário pra gente, é... todos os dias você estar ali, discutindo a prática. Porque se você pára, você estaciona... Ai, ai, não sei dizer... Eu sei que, assim, quando eu estou lá fazendo o Curso, eu estou sempre lendo, eu estou sempre buscando, então a gente está sempre refletindo sobre o que você está fazendo. Agora, quando você está fora do Curso, eu não sei! A gente... pára no tempo. (...) Você entra naquela rotina, e... Não sei explicar direito, mas... se perde no dia-a-dia, cai na rotina. Eu acho que é necessário continuar, sempre estar refletindo. Sei lá, seria até interessante, se tivesse oportunidade, na própria escola, fazer um grupo de estudos, pra estar sempre conversando sobre o que a gente está fazendo.*

Ao explicitar seu desejo pelo espaço formativo, Alice remeteu-se ao GEM – Grupo de Estudos para Monitoras –, institucionalizado e tornado obrigatório nas unidades de Educação Infantil que possuem monitores. Instada, por mim, a falar sobre esse espaço formativo, Alice criticou sua burocratização, considerando que as horas destinadas ao GEM poderiam ser melhor aproveitadas.

*Porque na minha escola a OP [Orientadora Pedagógica] reúne as monitoras para estar passando recado, nunca pra estar estudando alguma coisa, e... Ou então, eles organizam um GEM coletivo que a gente... esses são interessantes, porque ou eles dão palestras, ou a gente faz alguma coisa prática. (...) Alguns foram palestras, como eu falei pra você, interessantes, sobre temas variados. Outros eram oficinas práticas, onde a gente aprendia a fazer brinquedos, essas*

*coisas... Foram bem aproveitados. Aprendíamos brincadeiras, músicas, essas coisas. (...) Mas quando está lá na escola, poderia ser mais bem aproveitado. A gente até sugere: “ah, vamos fazer isso”. Só que chega na hora o pessoal: “Ah, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo...” Eu acho que falta um pouco de coordenação. Ela deixa muito aberto e não acaba fazendo nada.*

Ao analisar a experiência do GEM de sua Unidade, a monitora Marisa referiu-se à importância desse espaço no âmbito da valorização profissional dos monitores:

*Olha, eu acho... Pelo o que eu tenho conversado com outros monitores na escola, e com meninas que estão lá na Faculdade que também são monitoras... Na minha sala tem várias meninas que são monitoras. Então, nós somos privilegiados [referindo-se ao grupo de monitores de sua Unidade]. Nós temos uma orientadora pedagógica que realmente está fazendo os Grupos de Estudo; nós estudamos esse semestre a questão das mordidas, porque tínhamos um menino nesse semestre que tem microcefalia e ele mordida muito. Então, ela trouxe vários textos sobre mordidas e algumas meninas levaram e tal. Nós estudamos sobre a matemática. Os jogos matemáticos e a educação infantil. Levou fitas muito legais para estarmos estudando. Assistimos fitas do MEC com relatos até do pessoal daqui de Campinas. Nós tivemos no ano passado a questão de raça. Uma menina fez aquele curso de etnia. E nós assistimos aquele material e trabalhamos o material. Então, nós somos privilegiados. Sei que em outros GEMs isso está meio perdido. Tem aquela coisa de passar informações, de arrumar a sala, de usar o espaço para passar outras coisas. E nesse caso, nós, no grupo da minha unidade, estamos assim... bem orientados. Apesar de ter algumas vezes... e nós já colocamos isso algumas vezes no GEM. Por exemplo: Festa Junina. “Ah, o GEM é na quinta e vai mudar para a sexta, para ajudar na festa junina”. E dessa vez, nós não aceitamos. Conversamos e lá é não. Todo mês, não. Já tinha um mês parado, outro mês... sabe, assim? Anda, anda e daqui a pouco a gente perde nosso espaço.*

*Outra coisa em relação ao GEM é que as escolas informalmente liberam as pessoas que estão fazendo outros cursos – como faculdade e outros cursos – e liberam do GEM. Não é permitido<sup>29</sup>. Então, liberam. Mas é como uma amiga minha da faculdade falou. Ela é liberada do GEM porque faz a Faculdade. Ela disse que é melhor ser liberada do que ficar lá e não ter nada melhor para fazer. Então, precisa haver uma coerência: é um Grupo de Estudos? Então, as orientadoras pedagógicas têm que se mobilizar no sentido de trazer coisa, material, pesquisa, livros... No sentido da pesquisa mesmo. O nosso tem sido muito bom. A gente até brinca que mais um pouquinho, o nosso poderia ser um curso de aperfeiçoamento de monitores. Nós já tivemos no começo, momentos de lembrar a infância, e mais por quê? Mais pela sensibilidade da nossa orientadora pedagógica.*

Marisa valorizou, em seus enunciados, os estudos desenvolvidos no GEM, voltados ao aperfeiçoamento profissional e problematizou o uso desse espaço para o cumprimento de tarefas gerais da escola, como a organização de festas, por exemplo. Ainda escolhendo expressões precisas ao dizer do modo de funcionamento deste espaço, Marisa destacou que este “privilégio” vem de um trabalho particularizado em seu CEMEI: “nós estamos bem

---

<sup>29</sup> Importante ressaltar que, no corrente ano, a partir de resolução publicada em Diário Oficial do Município, a liberação do GEM pra monitoras que freqüentam outros cursos é permitida, mediante comprovação de matrícula e atestado de freqüência.

orientados” e “não aceitamos” que o GEM seja desconfigurado, porque “daqui a pouco a gente perde o nosso espaço”.

Múltiplas vozes estão presentes nessas elaborações de Marisa, bem como também podem ser identificadas nas solicitações de Alice sobre um espaço “real” de estudos no CEMEI: vozes em defesa do trabalho qualificado das monitoras; vozes de um discurso de participação ativa e de reconhecimento de direitos; vozes de um discurso reivindicativo que indicia práticas de organização dos sujeitos no interior de um coletivo profissional.

Além da referência ao GEM, os enunciados de Alice também explicitaram alguns efeitos do Curso de Aperfeiçoamento para as relações interpessoais nos CEMEIs.

*Teve muita influência sim, aquilo que eu falei pra você, que o que foi muito importante foi a relação com o outro, isso pra mim, marcou. Porque eu... essa expectativa que a gente cria com o outro, eu aprendi a lidar melhor com isso, né? E... agora, em relação a criança, também melhorou, porque depois de tudo aquilo que a gente estudou, eu passei a entender melhor, a saber melhor sobre a criança que eu vou trabalhar, tal... É... assim, eu achei que... porque todas as outras monitoras também fizeram o Curso. Lá na minha escola. E assim, houve uma melhora, assim, considerável. Porque antes elas não se interessavam em fazer nada, sabe, Sarah? Depois do Curso, assim, a gente viu o pessoal correndo atrás, estudando, tentando fazer os trabalhos, sabe? E... Com isso, com tudo isso, melhorou o relacionamento entre o educador e a criança. Você via, assim, um relacionamento das monitoras com as crianças que não era muito... interessante. E depois do Curso, eu acho assim, que melhorou muito, o relacionamento entre educador e criança.*

Para ela, destacaram-se como elementos importantes ao exercício do trabalho como monitora, as questões relacionais (adultos e crianças e entre adultos) e o entendimento sobre a criança com a qual se trabalha.

Os efeitos da formação sobre o relacionamento entre adultos foi também destacado por Valéria.

*Eu já disse isso antes, aproveitamento do Curso eu tiro, tirei, tiro, e retirarei ainda, muito... né? Ah... Ta certo que, na nossa prática, continua tendo dificuldades. Mas eu acho que a questão interrelacional, inter... É isso, né? Interrelacional. Mudou bastante. Por exemplo... É, atrito, essas coisas. Então, eu sei que o meu colega não aprova o que eu faço, não concorda com o que eu faço. Mas eu, baseada no que eu aprendi, baseada no que eu tenho em casa, eu sei que eu posso fazer aquilo, eu estou segura pra fazer aquela modificação, pra fazer aquele trabalho.(...) Melhorou, até porque a maior parte fez outros cursos, também, né? Fez o Curso de Monitoras, e estão fazendo outros Cursos. Então, isso também ajuda. Ah...! Ajuda, ajudou, mas a gente continua vivendo aquela coisa... A gente tem que... respirar fundo, ficar quieta, muitas vezes, porque senão... Porque é ser humano, gente, não tem como, né? (...) Ai, um dia eu vou fazer alguma coisa assim pra... pra aprender a lidar com as pessoas, porque eu acho que não basta você ser um professor, um advogado, um engenheiro, você tem que aprender a lidar com o ser humano. Porque, olha, pode ser o melhor*

*profissional que seja. Mas não tem quem não esbarre no lado interpessoal... (...) É muito... mexe muito com a gente, isso aí, né?*

As experiências formativas, para Valéria, trouxeram-lhe a base para que defendesse seus pontos de vista e suas práticas, conferindo-lhe segurança para a atuação e mudanças nas suas posturas pessoais e nas relações coletivas.

Para Joana, o acesso e a apropriação dos referenciais teóricos dominados pelas professoras mediaram sua compreensão e o respeito em relação a elas.

*Eu parei de julgar os outros. Julgar, né? Parei de achar assim, que eu estou certa. De que meu jeito de trabalhar é que está certo. Isso eu parei. No sentido assim: com essa pessoa que era muito teórica. Então, eu achava que eu estava certa e ela estava errada. Então, isso daí mudou muito. Eu não sei... Eu até senti que ela me respeita mais porque, como eu não tinha conhecimento da teoria, isso me bloqueava um pouco porque como eu vou discutir com uma pessoa teórica se ela tem palavras bonitas, se ela tem argumento, e eu não? Então, começa por aí. De eu não ficar nervosa com o jeito do outro trabalhar. É isso que eu estou falando para você. Porque era assim: eu queria fazer, e o outro não queria. Então, ele não vai fazer e eu não vou. Então, isso eu também aprendi no Curso. Porque eu tenho que pensar em mim. Eu estou ali para me dedicar à criança. Então, eu tenho que fazer o melhor para a criança. Então, o que eu aprendi no Curso, eu trabalho e aplico com as crianças. E muitas coisas que eu aprendi no Curso, muitas vezes quando alguém vem bater de frente comigo, eu tenho argumento para falar. Então, com a minha prática eu sinto que mudo a prática do outro. E por quê? Porque eu tenho argumento. E antes eu não tinha. Eu tinha a minha prática, mas não sabia nem o que eu estava fazendo.*

Nos dizeres de Joana, a formação específica mostrou-se fundamental ao conhecimento de sua própria prática (*Eu tinha a minha prática, mas não sabia nem o que eu estava fazendo*), à construção de uma outra relação com as professoras e com seus pares - “eu tenho argumento para falar” - e ao reconhecimento de que, com sua prática argumentada, afeta a prática de seus interlocutores no CEMEI.

Seja no plano pessoal, seja no plano coletivo, as monitoras entrevistadas, em suas elaborações, valorizaram a formação continuada vivida no Curso, como um espaço afirmativo, em face das “portas que se fecham” e que, na Rede, referem-se à não-valorização e ao não-reconhecimento do trabalho das monitoras.

Essa experiência fortaleceu em Marisa, Liliane e Vilma a defesa, em seus enunciados, de uma formação específica para os monitores, assinalando que para assegurar a qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil não são suficientes os investimentos apenas na formação de professores, mas um reconhecimento do monitor como educador, através da disponibilização de cursos de formação. Cursos que

priorizassem o estudo teórico, o debate e a troca de experiências, como explicitado por Liliane<sup>30</sup>.

*Eu sinto falta de uma coisa, assim, específica pro monitor. Porque assim, a Pedagogia eu quero fazer, quero, mas assim, eu sentia falta, eu sinto falta de uma coisa que você vai, você conversa, você pergunte, você estude, você debate com as pessoas... eu sinto falta. Eu acho assim, que a gente conversou sobre isso, no Curso, que precisava de uma formação específica para monitor, uma coisa que precisava ser voltada para o monitor, para a gente se encontrar uma vez por mês, você lembra que a gente conversou sobre isso?*

Em uma perspectiva crítica semelhante, Vilma reconheceu a importância da continuidade da formação em nível superior, como algo que contribuiria para o coletivo das monitoras de Educação Infantil e para a reformulação dos cursos de Pedagogia existentes, aproximando-os da realidade imediata dos CEMEIs e do universo de saberes práticos das monitoras.

*Eu ainda vou fazer Pedagogia, Sarah, porque eu, eu cheguei a conclu... A questão é que a gente precisa desenhar a carreira que a gente pretende, né? (...) E eu estou nessa luta porque eu acho que a responsabilidade é da Prefeitura. Ela tem que abrir, continuar fazendo aqueles cursos, como teve a pedagogia para os professores que estavam na rede e que a LDB exigia que fosse dado, né? Fosse proporcionado aos profissionais que tivessem a formação na Pedagogia e é por isso que surgiu... Nisso eu sinto falta, né! (...) De ter esse curso de Pedagogia, embora ele fosse, ele é diferente do curso de formação normal aí da Unicamp, mas ele é um curso para os profissionais da Rede e deveria ter sido estendido para todos os monitores. Então eu acho que essa é a nossa briga enquanto construção de carreira: que a prefeitura é... Dê um tempo, aí, um espaço de 5, 6 anos e que todos os profissionais da Educação Infantil tenham formação em Pedagogia. Eu acho que isso é muito importante.*

*Mas eu vejo ainda que a Pedagogia, né? Pelo que eu vejo das meninas que fazem, pela... Eu sei que muitos textos que nós estudamos em 2003 foi do curso de Pedagogia que as meninas estavam fazendo na Unicamp. Então eu vejo assim, que ainda falta muita coisa para o curso de Pedagogia atender a prática que a gente tem nas nossas Cemeis, nas nossas Emeis. Ainda não dá conta daquilo, da pesquisa do 0 a 3 anos, acho que ainda falta alguma coisa, mas eu acho que a gente precisa estar sempre em formação.*

No entanto, a experiência formativa, valorizada por elas, na qual reconheciam a possibilidade de “crescimento profissional das monitoras”, não teve continuidade. Marisa em sua entrevista criticou duramente o término do Curso de Aperfeiçoamento.

*De tantas pessoas que queriam fazer... E acabou. Então, perdeu-se um espaço de formação, de aperfeiçoamento. (...) Hoje em dia, eu acho que foi ter tirado o*

---

<sup>30</sup> Liliane, após o término de seu grupo, no final de 2004, frequentou alguns de nossos encontros em 2005, espontaneamente, mesmo aqueles encontros temáticos cujos estudos já haviam sido abordados no seu grupo. Indagada por mim a respeito dos motivos de seu retorno aos encontros, ela respondeu que sentia falta destes momentos de estudo e interlocução.

*Curso... acho que foi assim, uma coisa bárbara, pois tinha tanta gente que queria fazer. Os monitores novos aí na Rede poderiam fazer.*

*E infelizmente... E uma coisa que eu vejo, assim, de dificuldade, é que a Prefeitura não tem disponibilizado cursos de formação. Esse ano ainda saíram alguns, mas o que acontece? Estão sendo mais restritos aos professores. Se sobra vaga... O ano passado foi assim. Se sobrassem vagas seriam para os monitores. Então, eu vejo isso como um entrave para o crescimento do monitor que é um educador. E o que eu vejo, é que da administração que começou os Cursos, outras administrações que aconteceram, foi diminuindo o investimento no monitor. Foi diminuindo o investimento no monitor como educador.”*

Marisa abordou também as mudanças na legislação, relativas ao cargo de monitora, no novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores Municipais de Campinas<sup>31</sup>, como “perda”. Na legislação por ela referida, os monitores foram inscritos no Quadro Geral dos servidores, perdendo seu vínculo específico com a Educação, retornando a enquadramentos já vividos em sua história como categoria. Em seus dizeres, Marisa definiu essa recolocação como um déficit grave para a categoria, que ficou à mercê de políticas que, segundo ela, foram “perdendo” o foco da formação dos educadores infantis:

*Nós saímos da carreira de educação, da família da educação, e fomos para a família dos servidores gerais. Do quadro geral. Então, já é uma desvalorização. (...) um toque de qualidade que foi se perdendo com as outras administrações e que vieram combinando com essa perda que tivemos e que foi muito sentida.*

Os avanços e retrocessos nas disputas por reconhecimento e valorização das monitoras como educadoras, expressam tanto o sentido que essas profissionais conferem a sua categoria, suas aspirações em relação a ela e a seu lugar na divisão social do trabalho, quanto os sentidos que se contrapõem a eles, nessa mesma realidade social em que se inscrevem.

O confronto entre os sentidos do trabalho das monitoras como educadoras e as medidas de restrição a essa aspiração remete ao âmbito da divisão social do trabalho, evidenciando que uma mesma e única realidade social os sustenta. Ou seja, o sentido formulado e seus limites são formulações de uma mesma realidade. Daí Bakhtin (1986, 2003) definir a produção de sentidos como uma arena de lutas.

De acordo com Caldeira (1984), os sentidos do trabalho e as aspirações dos trabalhadores em relação a ele expressam uma avaliação dos mecanismos sociais disponíveis aos grupos sociais e aos indivíduos. No entanto, assinala ela:

---

<sup>31</sup> Este documento já foi referenciado neste texto.

Há uma grande distância entre, de um lado, a percepção do funcionamento dos mecanismos sociais e o projeto que se traça com relação a ela e, de outro, a maneira de concretizar esse projeto. Essa distância é a mesma que existe entre um modelo da realidade e a própria realidade. Essa última é muito mais complexa e contraditória que o modelo. (...) Essa distância é vivida e representada como o que realmente é: contradição, ambigüidade. (p.185)

Nessas condições, em determinadas conjunturas, os sentidos projetados pelos trabalhadores aproximam-se de sua concretização, em outras, dela se distanciam.

No entanto, como os dois lados da questão são reais, ou seja, tanto quanto sua negação, os sentidos do trabalho e as aspirações dos trabalhadores em relação a ele não deixam de ser um caminho de fato disponível, chegando mesmo, em alguns momentos, a se concretizar em iniciativas pontuais, o discurso dos entrevistados ao se referirem a eles, passa a ser oscilante, construído de idas e vindas. É o que se evidencia nos dizeres de Vilma e em suas tentativas de explicar os retrocessos vividos.

Na passagem a seguir, narrando sobre sua participação – contestada por uma diretora – na comissão de negociação das pautas de reivindicações do Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais à Prefeitura, Vilma retomou a importância da formação continuada, em todos os níveis:

*E eu vejo mesmo, porque agora eu estou na comissão que está negociando, né? Eu entrei pelo... fui eleita, lá. Muito pau, muita confusão, uma diretora virou: “Como uma monitora vai me representar...” Porque eu represento toda a Educação na discussão das pautas específicas, então eu vou ter que discutir com o Secretário a pauta específica do diretor, do professor e do monitor, né? (...) Que ali na mesa de negociação fica o grupo dos trabalhadores e o grupo da empresa, que a Prefeitura é uma empresa e ela vai ter que dizer que não tem dinheiro e que não pode, que não tem condições, mas a gente vai bater o pé e uma das coisas que a gente vai bater o pé é formação, porque precisamos de formação em todos os níveis. Todos! Não adianta só monitor ter formação, não adianta só professor. Entrou muita gente... tem muito gestor novo! Isso foi uma das nossas falas. Isso nós falamos para o Secretário de Recursos Humanos, que o gestor é um complicador, às vezes. Muitas vezes ele entrava.*

Em suas tentativas de argumentação, ela recorreu ao âmbito das políticas voltadas à Educação Infantil:

*E em termos da própria política, políticas públicas pra Educação Infantil que a gente vê agora que é atendimento de demanda. E atendimento de demanda a qualquer custo e então isso custa caro, né?*

Na continuidade de seus dizeres, acompanhando de perto a entrada de novos profissionais na Rede, Vilma lamentou a perda do espaço formativo e retomou a defesa de sua necessidade.

*Isso a gente sente falta. Todo mundo precisa passar pelo processo, né? Realmente! Eu sinto essa diferença, porque a pessoa... Agora, muita gente nova na Rede e que não conhece um Currículo em Construção, né? Que não conhece... Se tem cursos que estão sendo dados, mas é aquilo que você falou, agora o norte é outro, né, no Departamento Pedagógico. Então... Talvez precisava ter um trabalho mais coletivo de algumas pessoas. Eu sinto falta disso que a E. [coordenadora pedagógica que estava à frente da organização do Curso de Aperfeiçoamento] fazia, de costurar um pouco as propostas, porque não pode deixar morrer aquilo que a gente já tinha construído, né? Independente de administrações e de Políticas Públicas, a gente não pode deixar isso morrer.*

## ***2. Sentidos da infância***

*Do educar, do cuidar, da responsabilidade, do crescimento...  
(...) Eu, que sou boba com essa idade, que eu amo essa idade,  
fico boba quando eles fazem uma coisa, ai meu Deus, eu  
ensinei e eles fizeram. Até hoje eu fico boba, né?  
(monitora Liliane)*

As concepções de infância e de Educação Infantil aparecem sempre juntas, entrelaçadas nos dizeres das entrevistadas. Esse entrelaçamento é compreensível uma vez que ao se falar da Educação Infantil está-se falando da criança.

Assim, o exercício de separar essas duas concepções, do ponto de vista analítico, contribuiu para entender a maneira como as monitoras entrevistadas compreendem a criança na complexidade de suas relações, como identificam suas especificidades e como apreendem as relações entre as instituições de Educação Infantil e outras instâncias, igualmente educativas, que são constitutivas da sua vida.

Conforme assinala Charlot (1983), a noção de infância é uma noção pedagógica derivada. “A pedagogia não considera a educação a partir da infância, mas a criança a partir da educação concebida como cultura.” (p.99)

Na base dos trabalhos formativos pautados pelo Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras estava a concepção de infância como etapa da vida humana constituída por especificidades não só psíquicas ou biológicas, mas pelas especificidades da criança encarada como co-produtora de conhecimentos, saberes, culturas e identidades sociais. Nesta concepção, as crianças são entendidas como atores sociais que se relacionam entre si e com os adultos, produzindo sentidos e conhecimentos diversos a partir dessas relações, contribuindo para a construção do mundo que as cerca e construindo, na relação com as “coisas” desse mundo, significados sobre e a partir dele. Na via contrária da visão das crianças como seres inocentes, limitados e impossibilitados para a co-construção e compartilhamento da cultura, elas são vistas como seres histórico-sociais repletos de possibilidades. A afetividade e as relações de respeito estão, assim, no bojo de seu processo educativo. Compõe, ainda, este bojo, as relações entre as instituições de Educação Infantil e as diversas formações familiares, às quais pertence a guarda destas crianças e que estão, portanto, em estreita e direta interlocução com as escolas destinadas à infância.

No desenrolar dos estudos do Curso sobre estas especificidades da infância, foram abordadas as tendências históricas de construção de conhecimentos sobre esta etapa da vida, desde a visão da criança como sujeito de processos unicamente maturacionais, puramente biológicos e naturais, à concepção da criança como personalidade social e sujeito de direitos, devendo usufruir de processos educativos que a permitam experimentar-se nas diferentes linguagens e formas de expressão, possibilitando a aprendizagem gestada a partir de seus interesses, desejos e necessidades, (re)dimensionados na relação entre adultos-educadores e crianças, no ambiente da Educação Infantil, em interlocução com suas famílias. Na abordagem desta concepção de infância, redimensionam-se também os papéis e a atuação educativa dos profissionais envolvidos com esta etapa da Educação Básica, sendo responsáveis por gestar planejamentos e ações voltadas a estas dimensões das crianças aqui mencionadas.

Na nossa interação nas entrevistas da pesquisa, as monitoras posicionaram-se sobre concepções de infância e criança encontradas no Curso e (re)vividas por elas nos CEMEIs. São estas abordagens e (re)elaborações destas concepções que compõem os nexos ou indicadores explicitados a seguir.

### ***A criança – de sementinha a sujeito de direitos***

Para iniciar o exercício de levantamento dos indícios dessas concepções, recorri a um enunciado de Vilma em que ela explicita como o Curso de Aperfeiçoamento modificou sua maneira de entender a criança.

*Então, agora eu sei que a criança é um ser que tem direito. Naquela época [a de seu ingresso na Rede como monitora] eu tinha aquela concepção da sementinha: que eu vou regar essa sementinha dessa plantinha pra ela ficar bonitinha no futuro, mas ela tem que ser bonitinha agora, no presente. Então, isso, essa concepção, foi uma construção a partir do Curso e isso ajudou que eu tivesse um novo olhar pra criança dentro da unidade, na escola.*

O enunciado de Vilma sintetiza vozes e discussões seculares acerca da criança e remete a diferentes sistemas explicativos produzidos sobre a infância.

A metáfora da “sementinha”, que marca suas compreensões iniciais sobre a infância, é parte da memória discursiva<sup>32</sup> dos educadores. Ela articula duas dimensões da

---

<sup>32</sup> Entende-se por memória discursiva o conjunto de saberes e valores que sustentam a produção de linguagem em um grupo social. Trata-se da memória dos sentidos, da relação histórica de uns sentidos com os outros (...)

noção de infância apontadas por Charlot. A dimensão temporal, de origem, de etapa inicial da vida humana, que precede a idade adulta e pressupõe transformações, desenvolvimento e sua dimensão de natureza. As transformações pelas quais a criança passa em seu desenvolvimento remetem à idéia de natural no sentido biológico do termo, de transformações fisiológicas, e também à idéia de natureza humana.

Na metáfora da “sementinha”, tempo e natureza articulam-se em uma forma naturalista de pensar o humano como determinação mecânica do meio e da hereditariedade, desenvolvida sob a influência do cientificismo que se torna hegemônico ao final do século XIX, quando as ciências naturais conhecem grande desenvolvimento, procurando desvendar os segredos da natureza com a finalidade de colocá-la a serviço da produção. Essa concepção foi sistematizada em diferentes campos das ciências humanas, que buscavam explicar os fatos sociais por leis similares às que regem os fenômenos naturais e que a ciência da época acreditava ter codificado. (FIORIN, 2006).

No campo da Psicologia ela é a base do inatismo-maturacionismo que, atribuindo um papel central a fatores biológicos no desenvolvimento da criança, parte do princípio de que fatores hereditários e de maturação são determinantes de suas capacidades e do aproveitamento da aprendizagem e da experiência. Na Pedagogia, a idéia de que a criança, como a semente, é portadora dos atributos biológicos da espécie humana, justifica a compreensão de que caberia à educação, como influência externa, fazer aflorar os atributos naturais da criança, assegurando a ela condições ambientais para seu desenvolvimento harmonioso.

Essa concepção, conhecida como Pedagogia Nova ou escolanovista, instaura a relação entre a psicologia científica e a educação, no início do século XX, em que a psicologia experimental, descrevendo todo o processo de desenvolvimento e criando instrumentos para medi-lo, produzia a individuação da criança e dava suporte e cientificidade à pedagogia.

Se por um lado, tais concepções tiveram o mérito de apontar especificidades da criança, como ser humano ainda incompleto, frente ao adulto, por outro favoreceram a emergência das noções de comportamento desviante, de déficit de inteligência e de

---

e também da *memória da língua*, isso é, da memória do modo como se praticam as línguas, pela relação com os sujeitos que as falam, das lembranças e afetos que elas suscitam. (Payer, 2000, p.19)

imaturidade. Como as especificidades a que o maturacionismo se refere são naturais, de ordem biológica, e como o proveito que a criança tira das situações de aprendizagem delas dependeria, tal concepção acabou por “isolar a criança como único elemento da relação pedagógica” (KUHLMANN JR., 2000, p. 485) e por responsabilizá-la por seu destino individual. Assim, a um só tempo, nessa concepção, reconhecem-se as especificidades da criança e definem-se seus padrões de normalidade e a anormalidade.

Presente na criação dos “Jardins de Infância”, essa concepção naturalista de infância está na base das propostas educativas que anunciavam que acompanhariam ou favoreceriam o desenvolvimento da criança, marcando o papel do adulto, em relação a ela, como o de estimulador de suas experiências e de seu desenvolvimento. Arroyo (1995) evoca a metáfora da “sementinha” para explicitar considerações de cunho pedagógico.

Sempre falamos que a Infância é o momento de educação, de preparação. A Infância condensava o momento dos cuidados, como se a criança fosse uma sementinha tenra de quem o educador cuidava como bom jardineiro. O educador, então, era visto como um parteiro, um jardineiro, um condutor de infantes e a pedagogia sempre foi ligada à Infância. Pedagogia significa “Condutor de Criança”, porque é a fase da educação. O adulto não precisa de educação. (ARROYO, 1995, p. 19)

Dessa perspectiva, a família por ignorar os princípios da ciência no tocante à educação do corpo e do espírito é desqualificada como agência educativa em face da escola cientificada.

Embora esse ponto de vista determinista tenha se constituído historicamente em oposição a outras concepções, ele se tornou hegemônico na primeira metade do século XX, sendo intensa e deliberadamente introduzido nos processos de formação de educadores, naturalizando-se e servindo de referência a políticas educativas e a propostas pedagógicas.

Entre os sentidos que se contrapuseram, ao longo de século XX, à noção naturalista de infância estão aqueles de caráter histórico-cultural. Também sistematizadas pelos diferentes campos de conhecimento das ciências humanas, as concepções de base histórico-cultural consideram que a experiência da criança e seu desenvolvimento têm inegavelmente uma dimensão biológica, mas se produzem em condições sociais específicas, das quais o adulto participa ativamente, como parceiro social e como mediador.

Essa concepção histórica entende que a preparação para o futuro não é a negação do presente da criança, mas parte dele, porque o desejo de crescer é um dos componentes essenciais do presente da criança. Conforme Arroyo:

A nossa proposta é a educação, a escola enquanto serviço público permitindo a vivência de todas as dimensões da pessoa no presente. Não queremos uma escola para um dia ser. Queremos uma escola onde na infância a cidadania seja uma realidade. Em nome de um dia ser, não deixamos que a criança seja no presente. A idéia fundamental da nossa proposta é que a escola infantil dê condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais para que a criança viva como um sujeito de direitos. Permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências. (ARROYO, 1995, p. 21)

Ao enunciar sua compreensão de que a criança “*tem que ser bonitinha agora, no presente*”, Vilma traz para seu enunciado a concepção contraposta à da sementinha, que assume a criança como *sujeito de direitos*, como portadora de identidade, de experiências, de sentidos, de valores, enfim de especificidades orgânicas, sociais e culturais a serem consideradas na formulação de propostas educativas a ela destinadas.

Essa concepção, como a primeira, também está na base das propostas educativas, também marca o papel do adulto na relação com a criança, como um mediador e parceiro social e também se posiciona em relação à família, como instituição distinta da escola, mas tão constitutiva quanto ela da experiência da criança. Diferentemente da primeira, não toma uma vertente da Psicologia como a referência teórica para as discussões da educação, mas as contribuições das ciências humanas, entre elas a Psicologia. Assim, aborda questões de desenvolvimento psicológico e aprendizagem como uma temática, entre outras, da Educação Infantil.

O enunciado de Vilma não analisa as duas concepções a que remete, mas as refere claramente e toma uma posição em favor da segunda delas.

Nos enunciados das outras entrevistadas, essas referências não são feitas diretamente. Nesses casos, por entre acontecimentos narrados e interpretados, levantei alguns indicadores das especificidades da criança e de como as entrevistadas as significavam e trabalhavam com elas. Esses indicadores me aproximaram das concepções de infância enunciadas por Vilma e também de algumas outras.

Um desses indicadores foi a relação adulto criança.

### ***A criança filha da natureza e a criança com ser social***

O papel do adulto na relação com a criança apareceu recorrentemente nas entrevistas. Herança do escolanovismo e do maturacionismo, essa temática atravessou o século XX. Tendo surgido em resposta a uma concepção de insuficiência e negatividade da infância que fundou, na pedagogia tradicional, o direito do adulto à intervenção sobre a

criança através da autoridade e da transmissão de modelos, a concepção escolanovista, positiva, de inacabamento da infância, legitimou o respeito do adulto ao dinamismo do desenvolvimento da criança, resguardando-o de toda intervenção, inclusive o ensino.

De acordo com Charlot (1983, p.106), a relação entre o adulto e a criança, na perspectiva do escolanovismo, não é considerada constitutiva da condição infantil. As intervenções do adulto são encaradas em termos de meios, de técnicas que instrumentalizam o desenvolvimento fisiológico e psíquico da criança.

No contexto do embate entre um adulto que dirige a criança e um adulto que instrumentaliza seu desenvolvimento, o papel do adulto na educação da criança tornou-se objeto de discussão e tema da formação de educadores.

Esse tema foi abordado por Joana, tanto no Curso quanto em várias passagens da entrevista, sempre na forma de dúvidas endereçadas à teoria construtivista quanto ao papel do educador na construção do conhecimento pelas crianças - afinal, devemos ou não ajudar as crianças nos seus afazeres na escola? Essa ajuda do adulto contribui ou não para a sua aprendizagem, para o seu processo de desenvolvimento? Foi no contexto dessas dúvidas, nascidas segundo ela de situações práticas em que intervir, ensinando e orientando a criança, pareceram-lhe ter contribuído para seu desenvolvimento, que Joana expôs, na entrevista, alguns elementos de sua compreensão sobre a criança e seus modos de conhecer.

*E outra coisa também é que, não pensar que a criança é um tubo, né? Isso daí eu aprendi com outras palavras, mas é mais ou menos isso daí. A criança não é tubo que você vai enfiando tudo dentro dela e... você só está enfiando, só enfiando... Então, hoje eu sei a hora de parar... A percepção que também foi ensinada de que quando a criança começa a “hãã... hãã” é que ela já está cansada e que então eu tenho que parar com aquilo ou começar outra atividade. Ou tenho que começar de maneira diferente. Então, isso eu aprendi: que a criança não é um tubo. Que a criança pensa, que o que ela fala é o que ela está sentindo. Ela traz muita raiz da família dela. A gente não deve... a gente não deve recriminar aquilo. A gente deve trabalhar em cima daquilo. Tudo isso mudou na minha prática.*

Nesta passagem, a criança é enunciada como um ser ativo. Ela é portadora de saberes, interesses e desejos, não chega vazia à escola e assinala ao adulto suas recusas e limites. Na condução de seu trabalho educativo com ela, o adulto deve contemplar a herança cultural que traz das relações familiares e considerar suas reações ao trabalho educativo.

Ainda dizendo sobre o que aproveitou, em sua prática, do trabalho formativo mediado pelo Curso de Aperfeiçoamento, Joana referiu-se à temática da “autonomia”, que,

no Curso, fora estudada por ela e uma colega, para a apresentação de um seminário sobre o assunto. Novamente Joana abordou a questão da ajuda que o adulto presta à criança.

*Isso daí [a autonomia] eu aprendi muito, e não esqueci. Aplico bastante com minhas crianças. Antes eu falava: “Não...” e não sei mais o que e corria [para fazer pela criança]. Hoje não. Hoje eu deixo eles na dificuldade. Eles ficam na cadeirinha de joelhos... Chorando, não. Mas resmungando. [Antes] eu iria correndo. Agora eu deixo ele aprender a descer sozinho. E daí eu falo: “Conseguiu, né?” E eles aprenderam que depois que eu falo “conseguiu” eles falam também: “Conseguiu!”. Eles mesmos falam. Eles mesmos se sentem valorizados pela autonomia, que eu aprendi no Curso. Eu não dava autonomia. Eu aprendi depois que eu fiz o Curso. E gostei muito.*

No fio do seu discurso, no embate entre evidências práticas e referências teóricas do campo da Psicologia, indiciam-se, até mesmo pelo modo como são enunciados (“eu não dava autonomia”), conhecimentos e conceitos ainda em construção por Joana.

Em outra passagem da entrevista, instada a comentar os encontros do Curso de Aperfeiçoamento no qual convidávamos estudiosos para palestrar sobre temas ligados à Educação Infantil, Joana aborda, tangencialmente, suas elaborações acerca das relações adulto-criança.

*Eu gostava. Gostava, porque o que elas falavam vinha de encontro com a gente, com a nossa realidade. Então, quando você vai a um lugar que... Bom, eu estava na minha realidade. Não era só para o meu conhecimento. Porque às vezes, é gostoso a gente assistir a uma palestra para o seu conhecimento. Para o seu interior. Mas naquele momento, eu estava em busca da minha prática. De algo que me ajudasse. A minha angústia estava ali. Naquele momento. Então, eu achei que todas as palestras naquele momento foram bem ligadas. Aquela coisa de Zona Proximal [palestra sobre a teoria sócio-interacionista de Vygotsky], eu gostei. Eu aproveitei bastante. Ajudou a pensar nas relações das crianças nos agrupamentos.*

Ao se referir-se ao conceito Zona de Desenvolvimento Proximal, categoria de uma das teorias do desenvolvimento, o sócio-interacionismo de Vygotsky (2003), Joana enfatizou a importância dos processos de socialização entre crianças, de idades aproximadas ou diferentes, nas creches, como elemento possibilitador da construção de conhecimentos, silenciando-se em relação às mediações dos adultos, contidas também no conceito de desenvolvimento proximal.

A interação entre as crianças, destacada por Joana, é assumida, nas teorias pedagógicas relacionadas à Educação Infantil, como princípio do trabalho educativo. Ela é também valorizada na perspectiva construtivista, teoria a que Joana se referiu explicitamente ao longo da entrevista, como objeto de suas indagações e elaborações. Entendendo-as como seres repletos de possibilidades, além das necessidades próprias desta

fase da vida, as crianças são encaradas como sendo organizadas e dispostas para a interação com outras crianças, de forma plenamente significativa e mais enriquecedora do seu desenvolvimento do que as intervenções dos adultos.

Marisa também abordou as relações adulto-criança, mas o fez no contexto da organização das práticas no CEMEI, dentro de um princípio da Educação Infantil que defende a importância do planejamento das ações educativas, inclusive com a participação e escolha das próprias crianças:

*Tinham coisas que eu achava que estava fazendo certo e depois conversando, estudando, debatendo, vendo e lendo os teóricos eu vi que estava errado e mudei. As questões do tipo conversar com a criança. Antigamente eu impunha a minha vontade: “Não, agora não. E pronto, acabou”. Agora eu sei conversar. Eu lembro uma vez da gente ao conversar, que quando uma criança está brincando, dar sempre um tempo: “Pessoal, daqui a pouco, ta? Pessoal, daqui a pouco nós vamos entrar. Pessoal, já-já nós vamos parar com essa brincadeira”. E isso eu já faço. Mas antes não fazia. Dava o horário: “Guardem tudo e vamos embora”. Então, a criança ficava... [Era como se estivesse] roubando um pirulito da boca do bebê. Então, agora... Isso era uma coisa que eu fazia. Eu não tinha noção, não conhecia e via o pessoal fazendo do jeito que todo mundo fazia. Mas agora, não: “Pessoal, já-já, está quase na hora”. Apesar de eles serem pequeninos já começa a criar a noção de rotina. (...) “Não, nós não vamos brincar agora porque agora é hora de almoço”. Ou “Agora, é hora da higiene, para depois a gente almoçar”. Estar sempre colocando eles a par do que a gente vai fazer. “Olha, nós vamos tomar um lanche e depois vamos brincar lá no brinquedão. Nós vamos jantar e depois nós vamos na sala, vamos contar histórias, vamos cantar...” Então, sempre estar... A questão também do esperar por esperar as atividades. “Agora acabou de jantar e vamos esperar a mãe. Todo mundo senta”. Não. Não tem mais disso. Vai esperar a mãe, mas brincando. Se cansou dessa brincadeira, vamos fazer outra. Então, acho que isso mudou muito na minha prática.*

Nos dizeres de Marisa, a participação do adulto é valorizada na organização da atividade da criança, através da conversa sobre os momentos do cotidiano e suas regras com as próprias crianças, em contraposição a uma intervenção diretiva.

Alice, ao discorrer sobre alguns procedimentos práticos do Curso de Aperfeiçoamento, deu destaque à proposta de atividades diversificadas em cantinhos, como uma forma de incorporar, ao seu trabalho, elementos que oportunizassem as crianças diversidade de atividades, de manifestações e de linguagens através da organização do espaço e do tempo.

*Ah! Eu gostei muito daquele [encontro] dos cantinhos, aquilo me ajudou bastante, também, porque... Trabalhando com a minha amiga, a gente às vezes ficava meio perdida, não sabia como organizar direito, e depois que vocês... A L. mostrou pra gente; “Ah, dá pra trabalhar assim, organizar desse jeito”. Isso ajudou bastante, eu gostei muita daquela oficina.*

Assumindo que as atividades desenvolvidas no Curso foram uma mediação necessária à compreensão e implementação do princípio da diversificação das atividades, Alice, ainda com relação à temática da organização e do planejamento do ambiente educativo e já utilizando a terminologia “espaço”, conceito bastante presente nas teorias atuais sobre a Educação Infantil, destacou a atividade de construção de maquetes desenvolvida no Curso.

*Agora, da maquete, eu gostei muito de fazer, de estar fazendo aquele negócio manual, mas também foi bom, pra mim, observar mais a organização do espaço, né? Como que a gente pode estar organizando... Ah, lá na sala, depois que a gente trabalhou com isso, a gente aprendeu a dividir os espaços, que antes a gente... Era uma bagunça, desorganizada! Depois, a gente conseguia colocar cada cantinho no lugar, e não só na sala, a gente conseguia levar isso pra fora, depois a gente organizava no solarium, lá a gente levava os brinquedos e organizava os espaços.*

Embora em suas falas, Alice não tivesse feito nenhuma referência direta à relação adulto-criança, ao abordar o espaço físico como componente da pedagogia da infância e ao reconhecê-lo como uma responsabilidade do adulto, tangenciou essa questão, a exemplo da rotina e dos combinados com a criança, focalizados por Marisa.

Ambas, através de caminhos diversos, destacaram uma forma de intervenção do adulto que vem merecendo estudo e reflexão. Embora os adultos tenham estado sempre por trás das condições oferecidas às crianças no interior das instituições de Educação Infantil, em termos da organização do tempo e do espaço, essa responsabilidade nem sempre foi explicitada para e pelos próprios educadores. A diversidade de atividades e a riqueza do espaço e dos objetos nele presentes são mediadores das interações entre as crianças e delas com os adultos, bem como são determinantes para a ocorrência de situações de “socialização” (termo caro aos psicólogos) que permitam avanços de aprendizagem das crianças.

Essa preocupação está presente, em um âmbito mais amplo do que aquele focalizado por Alice, nos estudos da arquiteta Mayumi Watanabe de Souza Lima (1994), em que critica a inadequação de grande parte das escolas de Educação Infantil ou creches pelo Brasil, montadas em “barracões” ou “espaços medíocres” (LIMA, 1994, p. 12), que não consideram diferenças regionais e culturais, bem como as necessidades das comunidades e da própria faixa etária atendida.

Segundo a especialista:

O espaço escolar exige qualidade não apenas funcional e construtiva. Exige sobretudo considerar as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança, no quadro da realidade social e cultural do país. O tratamento dispensado aos espaços escolares pode facilitar o trabalho pedagógico no sentido de despertar, nas crianças urbanas, padronizadas pelo lazer passivo, a sensibilidade de perceber a riqueza dos elementos da natureza, a existência de universos desconhecidos e a exploração do mundo ilimitado da imaginação e do conhecimento. (LIMA, 1994, p. 12)

E, mesmo os espaços inadequados, segundo ela, “*podem ser recuperados, pela apropriação dos espaços, com objetivos educativos, através de projetos inteligentes e da participação ativa dos professores e usuários*”. (LIMA, 1994, p. 12)

Liliane também mencionou a oficina dos “cantinhos” ou atividades diversificadas realizada no Curso, e descreveu, na entrevista, como conduzia essa prática:

*Ponho 3 mesas, 2 ou 3 mesas, né, que eu coloco os cantinhos, e ponho materiais. Eu coloco bastante panelinha, que até os meninos gostam... Jogo de montar sempre, e de vez em quando eu ponho massinha, mas massinha tem que ficar junto porque eles ainda comem. Estão naquela fase de querer comer ainda a massinha, mas é... Então eu sempre coloco três cantinhos, converso com eles, explico, né? Toda vez eu falo. Claro que isso, um dia vai ver um resultado. Hoje em dia nem tanto, mas assim, para eles, já estão associando uma coisa à outra. Então, assim, eu sempre converso antes, falo, depois coloco. Isso, isso. E às vezes, eles misturam tudo, aí eu só falo, “gente, então vamos guardar cada um no seu canto”, aí eles pegam, e já sabem que cada um vai para um canto, né? Então, assim, é uma coisa deles, já, também, que eles já sabem que tem que fazer isso. Então assim, é bem legal isso, porque a gente vê o crescimento da criança, saber já diferenciar um brinquedo do outro, o que é, onde vai, onde guarda, onde fica. Até o guardar, o brincar, tudo isso, pra eles, a gente também trabalha e eles já sabem. Então, tudo isso vem de encontro com o que a gente aprendeu, do... né? Do educar, do cuidar, da responsabilidade, do crescimento... Tudo isso vem de lá, então, assim, foi muito interessante, né? Eu, que sou boba com essa idade, que eu amo essa idade, fico boba quando eles fazem uma coisa, aí meu Deus, eu ensinei e eles fizeram. Até hoje eu fico boba, né?*

Evidenciando seu envolvimento emocional com as crianças – “eu amo essa idade, fico boba quando eles fazem uma coisa” – e com os resultados de seu trabalho - “ai me Deus, eu ensinei e eles fizeram”, ela explicita, em sua descrição, o gesto deliberado de ensinar - ensinar a explorar a diversidade de atividades, ensinar a guardar, ensinar a diferenciar um brinquedo do outro – e sua compreensão da criança como um ser de aprendizados mediados pelo adulto, em relações de ensino que se desenvolvem na organização da rotina, nas conversas diárias entre adultos e crianças, na organização e exploração do espaço. Essas relações de ensino são planejadas pelo adulto e vão sendo mediadas e aperfeiçoadas em sua complexidade pelas reações das crianças e pelos vínculos que se estabelecem entre o adulto e elas.

Liliane enuncia a relação criança-adulto como uma relação bilateral, social. A criança, como diz Charlot (1983,p.107):

(...) não é somente fraca, impotente, dependente. É também, em razão dessa fraqueza mesma, exigente. Dirige ao adulto certo número de solicitações, de início, essencialmente vitais e inconscientes, depois, cada vez mais afetivas, sociais e conscientes. O adulto reage a seus apelos em função de suas próprias necessidades, de seus problemas, de seus conflitos, de sua personalidade, etc. Da mesma forma, a sociedade responde às exigências infantis em função de seus modos de produção, de sua organização, de suas estruturas, etc. Essas reações do adulto e da sociedade modificam, por um processo de compensação, o grau de impotência e o nível das exigências da criança. As características específicas à infância devem, portanto, ser encaradas com referência à relação recíproca que se estabelece entre a criança e o adulto e não numa problemática das relações entre a criança e a natureza.

A referência à diversidade de atividades, à organização do espaço e da rotina, à interlocução com a criança, reveste-se de nuances distintas nos dizeres de Marisa, Alice e Liliane. As duas primeiras enfatizam, nessas condições de produção do processo educativo, a intervenção indireta do adulto na atividade da criança. Liliane assume essas mesmas condições como relações de ensino deliberadas, das quais as crianças participam ativamente.

Na mesma direção de Liliane orientaram-se as elaborações de Vilma.

Em sua entrevista, Vilma cita a mediação do Curso nas modificações de sua compreensão sobre a criança e o trabalho do educador, referindo-se a sua escrita em uma avaliação do Curso, presente no rol das “muletas da memória”:

*Ainda acredito muito nisso que eu escrevi aqui, ó: “O curso contribuiu muito para a discussão teórica, fazendo com que entendesse melhor o processo de desenvolvimento da criança e as suas especificidades, principalmente da criança pequena de 0 a 3 anos. Repensar as concepções de educação, de educador, de criança e de infância e contribuiu muito na dimensão prática do saber, do saber/fazer e do saber porque fazer.” Ainda, é... Eu repito isso!*

Explicitando, na continuidade de seus dizeres, quais seriam as especificidades que envolvem o trabalho com a Educação Infantil, ela abordou o princípio da mediação do adulto na construção de saberes e conhecimentos pela criança:

*Isso porque a gente já tinha isso na prática, de fazer esse papel de mediador, né? Principalmente no faz de conta, né? De estar assim... É... Eu sempre tive essa prática: observar a criança que não está brincando, por exemplo. Todo mundo está num grupinho, está brincando e aquela não está brincando e eu ir lá e motivar. E eu me questionava: será que essa prática minha é certa? Será que eu estou interferindo demais na criança? Mesmo no desenho da criança, às vezes ela ficava parada e eu, eu tinha medo, às vezes... de arriscar. Então, estudando Vygotsky eu aprendi que a mediação da gente vai ajudar com que a*

*criança, ela mesma, ela vai descobrir o potencial que ela tem. Então, eu antes não tinha essa visão. Eu às vezes achava que não podia interferir. Um pouco aquilo de Piaget, né? Cada um tem... A gente não vai interferir tanto, deixa que quando der um “clic” nela, ela vai brincar. E eu descobri que não, que a gente tem que estar junto com a criança, observando e descobrindo. O tempo da criança chega com a ajuda do adulto. E se a gente não ajudar, às vezes nem chega, né?*

Diferentemente de Joana, para quem a mediação do adulto é cercada de dúvidas, ou de Marisa e Alice que entendem que essa mediação se dá através da organização do espaço e do tempo das atividades da criança, Vilma afirma, mediada pelo estudo de Vygotsky, que a participação ativa do adulto na ação pedagógica não se resume apenas à proposta de atividades, mas à participação direta dos educadores nos fazeres das crianças. Criticando concepções que “esperam” que a criança descubra sempre tudo sozinha, dependendo da formação de estruturas internas que resultem nesta possibilidade, Vilma explicita sua concepção do educador que contribui ativamente no processo de descobertas da criança. “*O tempo da criança chega com a ajuda do adulto*”, diz ela. O “tempo que chega”, para Vilma, é significado como “uma construção”. Ela exemplifica esse trabalho, dizendo das especificidades de adaptação à rotina escolar, em crianças de cerca de 2 anos:

*E eu tenho observado isso no meu grupinho que eu estou agora, de Agrupamento II. Daquilo que nós iniciamos em fevereiro, que a adaptação é difícil, muito choro, não sentam em roda... Agora a gente faz uma roda bonita, eles cantam, eles fazem gesto, mas é tudo aquilo que você tem que estar mesmo observando. Aquela criança que nem sentava em roda, hoje ela pede pra sentar do seu lado, aquela criança que não fazia gesto que você pôs do seu lado e foi fazendo o “gestinho” junto com ela, hoje ela já faz o gesto, sozinha. Quer dizer, é uma construção...*

A mediação a que Vilma se refere também diz respeito às relações entre os adultos que trabalham com as crianças. Ao abordar questões relativas à organização do espaço e do tempo nas práticas de Educação Infantil e compreendendo esta organização como um princípio do trabalho, Vilma relatou algumas situações vividas no CEMEI.

*Porque o pessoal ainda não tem essa visão de criança. Por exemplo: tinha mesa no Agrupamento I, mesinha com cadeira, totalmente... Então, a gente foi retomar a questão do espaço físico: pra que ter mesa? Os brinquedos? Tudo lá no alto! Fomos pegar o texto, então eu voltei no texto que a gente falava da questão do brincar, da brincadeira, dos brinquedos, de forma que as crianças... “Ai Vilma, mas isso dá trabalho!” Da minha sala mesmo, as meninas: “Vamos pôr no alto que fica mais fácil!” Eu falei: “Não tem que ficar mais fácil pro adulto, tem que ficar mais fácil pras crianças.” “Mas eles vão...” “Mas, nós vamos trabalhar regras com eles”. Então, agora em março, abril, assim, está melhor, porque agora eles sabem que tem hora da brincadeira, hora que é pra pegar o carrinho, pra pegar a boneca... No começo deu muito trabalho! E as meninas da sala não queriam, queriam deixar tudo nas caixas e guardado.*

Nesta passagem, Vilma explicita suas elaborações sobre a capacidade das crianças em adaptarem-se à rotina planejada pelo adulto, desde que seja algo que considere suas necessidades específicas, como por exemplo, ter os brinquedos ao alcance das mãos. Sem negar a intervenção do adulto, Vilma enuncia compreender a importância de um trabalho que integre a organização desta rotina, o respeito aos desejos das crianças e o trabalho constante com os limites e as regras a serem combinadas no grupo.

Imprimindo intencionalidade educativa ao trabalho de organização do espaço físico, Vilma indicia compreendê-lo como um parceiro de trabalho no CEMEI. Na passagem abaixo, ela explicita suas elaborações a respeito da importância do espaço físico no trabalho com os movimentos amplos e coordenados das crianças, facilitando a percepção do corpo e de suas possibilidades de ação neste espaço:

*Outro dia eu propus trabalhar um pouco o percurso, e isso eu vejo ainda com dificuldade algumas pessoas: “Ai Vilma, vamos trabalhar percurso pra quê?” “Vamos deitar todos os bancos, as cadeiras, passar por debaixo...” “Mas, Vilma, você é doida fazer isso com criança!” Eu falei: “Nós precisamos fazer isso pra eles descobrirem os espaços da sala e construir juntos os espaços”. “Ai, mas Vilma, isso não vai dar certo!” Depois que a gente fez umas duas ou três vezes alguns percursos dentro da sala, deitamos cadeira e fizemos cabana! Olha, as crianças valorizaram tanto o espaço e a gente foi assim, juntos, os adultos e as crianças, não só da cabeça do monitor, como estava com essa dificuldade com o professor, eu falei: “O professor vai ter que descobrir que a criança sabe escolher”. Aí, descobrimos onde eles queriam guardar as mochilas, depois vamos fazer um espaço onde vai ter a contação de história, onde ficaram os tapetes e as almofadas. Aí a gente viu junto onde precisava colocar as mesinhas pra quando tivesse uma atividade de pintura, de massinha. Então, fomos construindo junto, mas precisamos bagunçar toda a sala primeiro e tirar tudo das caixas e colocar tudo no chão. (...) “Ah, é mais difícil?” “É mais difícil”. “Tem que trabalhar regra?”. “Tem que trabalhar regra”. “Tem que trabalhar espaço físico?”. “Tem que trabalhar espaço físico”. E não é uma coisa fácil, viu Sarah! Nem todo mundo quer.*

Nesta passagem e na passagem abaixo, indicia-se, nos dizeres de Vilma, sua intencionalidade em inserir-se neste trabalho também como alguém que vai contribuir para a formação das colegas: *“A questão da responsabilidade do espaço como coletivo, porque não é um espaço do adulto, ele é um espaço da criança que o adulto tem que contribuir, né? E a visão que muita gente chega é que aquele lá é um espaço nosso e que a criança está lá. Então, olha como é difícil trabalhar isso.”* Um exemplo das intervenções de Vilma é trazido por ela em seus dizeres, apontando como foi redimensionado o espaço do berçário, no seu CEMEI:

*Nossa, o ano passado deu uma discussão grande, a questão dos berços! Porque nós ainda estávamos com uns 20 berços no berçário e aí... Aquilo, a concepção que tinha que ter berço, as crianças eram de agrupamento de 1 ano e... quase dois anos e aquele monte de berço, correndo risco! Aí fomos fazer um percurso, deitar os berços. Aí a O.P. me chamou pra ir lá... Aí o texto ajudou muito as meninas, o texto do espaço físico<sup>33</sup>. Precisamos fazer uma reunião de setor, só com aquele setor pra descobrir a importância de não ter berço. Aí substituímos aquele monte de berço por uma parede de espelhos. Aí as próprias meninas foram descobrindo que as crianças iam se acalmar mais no tapete emborrachado com bastante almofadas, fizemos lá bastante calças, a gente tem bastante calças cheias que as crianças ficam... Então... (...) É senta, tem escorregador, tem minhoca... Nós... A gente colocou no tablado, a gente colocou, ficou o tipo de um tatame, sabe? Não foi bem tatame, um tapete, é bem um colchão mesmo, mas ele é mais fininho, assim, é tipo de um tatame. E que a gente colocou os espelhos e eu acho que agora, dos 20 berços, ficaram com 3 ou 4, mas foi todo um trabalho da concepção que o espaço físico...*

Estas elaborações de Vilma redimensionam o modo como a monitora compreende o educador infantil.

*E é legal porque os outros monitores, também, que estão chegando agora, eles aprendem mais com a nossa prática do que com a nossa teoria. Então, ao invés da gente ficar falando muito, o fato de colocar uma criança no meu colo, fazer o gesto da música com ela, o fato de eu entrar no tanque de areia, de eu tirar o sapato, sujar a roupa... Educadora Infantil é pra isso mesmo! Tirar o sapato, ir pro tanque de areia, se sujar, fazer bolo, fazer barro. Depois... Até veio uma monitora que entrou agora, eu falei: “Nossa eu admiro a sua disponibilidade de se sujar com a criança e isso dá trabalho depois, né?” Porque a criança vai ficar suja, eu também vou ficar suja, mas ela vai aprender aquilo! E aí aprende a fazer o bolo de aniversário, aprende a contar quantos anos tem... É nessa interação do adulto com a criança que o aprender vai surgindo.*

Ao dizer que “educadora infantil é pra isso mesmo”, e, em seguida, ao trazer um rol de tarefas ou atribuições da profissional de Educação Infantil, Vilma explicita princípios do trabalho com as crianças pequenas, que dizem respeito a dimensões como a brincadeira, a experimentação de materiais e sensações, à fantasia, à imaginação, ao faz-de-conta, retomando uma concepção de trabalho em que a criança é reconhecida como ser cultural que se constitui na multiplicidade de experiências e linguagens que caracterizam o humano (ARROYO, 1995).

Um desses princípios de trabalho, a brincadeira, foi tema de elaboração de mais de uma das entrevistadas.

---

<sup>33</sup> Vilma não faz referência a qual seria(m) o(s) texto(s) sobre espaço físico citado(s) por ela. No Curso de Aperfeiçoamento, fizemos o estudo de alguns textos sobre a temática do espaço físico. Um deles, o qual traz concepções semelhantes às idéias defendidas por Vilma, é “O porquê da preocupação com o ambiente físico”, de Mara Campos de Carvalho, do livro *Fazeres na Educação Infantil* (referência completa no item *Referências Bibliográficas*).

Mobilizada por minha leitura de uma de suas escritas – uma sugestão de brincadeira para uma “oficina” entre grupos - Marisa explicitou a articulação que reconhecia entre a teoria e a prática. No trecho da entrevista, a que faço referência, eu destaco para Marisa, deliberadamente, seus dizeres, numa escrita pertencente ao conjunto de suas “muletas da memória”, sobre uma brincadeira que estava sugerindo para uma oficina a ser realizada no Curso. Na escrita, Marisa diz que a brincadeira em questão “tem ajudado as crianças a desenvolver as partes do corpo, a memória e os movimentos corporais.” Na entrevista, Marisa enuncia:

*Sim, então. Isso é que foi legal. Porque antes, eu brincava. Mas eu não sabia. Eu brincava, por brincar. Para deixar o dia da criança prazeroso, para passar o tempo... Mas não tinha noção de que a brincadeira tinha todos esses componentes envolvidos. E através de uma brincadeira “boba”, vamos dizer, poderia se desenvolver tanta coisa. E hoje, quando eu estou brincando, ou quando eu estou fazendo alguma coisa, eu sei os objetivos que estão por detrás daquela brincadeira. Então, não é o brincar por brincar, né? É o brincar com fundamento. Com desenvolvimento cognitivo da criança. Então, eu tenho isso hoje tranquilo. Dentro de mim, né? Ela passa o dia inteiro brincando. Se a pessoa vier me questionar que ela está brincando eu digo que nessa brincadeira ela está desenvolvendo isso, isso e aquilo. Brincar faz parte de uma das especificidades da criança... Pois é. Às vezes, a gente tinha algumas reuniões que vinha alguém e falava: “Olha a importância do lúdico, do lúdico, do lúdico...” Tá. Está me falando grego. O que é “lúdico”? Só depois eu fui aprender no Curso que lúdico é brincar. Lúdico é brincadeira. Um nome bonito. Um nome pomposo, mas que vem trazer um significado verdadeiro. Você está brincando, mas não é só por brincar. Ela está brincando e também, aprendendo.*

Em sua descrição, Marisa apontou concepções que a ajudavam a entender conceitos, nomenclaturas específicas, processos implicados na atividade da criança e também a sustentar sua prática: “*Se a pessoa vier me questionar que ela está brincando eu digo que nessa brincadeira ela está desenvolvendo isso, isso e aquilo. Brincar faz parte de uma das especificidades da criança...*”. O jogo e a brincadeira tomados como atividades fundamentais ao desenvolvimento da criança são concepções amplamente divulgadas no âmbito da Educação Infantil. Por outro lado, as concepções que tratam das brincadeiras apenas como fonte de prazer para as crianças, e onde há, deliberadamente, a adoção das práticas de “brincar por brincar” também estão presentes. Porém, nos dizeres de Marisa, percebo indícios de uma opção: a monitora não prescinde do direito das crianças à brincadeira, ao “lúdico”, como ela mesma diz, mas entende que está se objetivando também a aprendizagem das crianças quando se garante o espaço da brincadeira para elas na Educação Infantil.

Ao abordar a brincadeira, novamente Vilma apontou a importância, para ela, do “acompanhamento”, por parte do adulto, das brincadeiras infantis no CEMEI:

*Foi uma das discussões que a gente fez, né? A importância do brincar, né, não o brincar só pelo brincar que nem a gente estava falando aquela hora, mas de você estar podendo contribuir com o brincar e ensinando a criança brincar, quer dizer... Eu não fico assim... Às vezes a gente vai ao parque e eu vejo os grupos dos monitores em rodinha e eu fico atrás das crianças: uma sentada, uma brincando no meio do... E outro dia uma monitora veio falar: “Nossa, por que você acompanha tanto?” Eu falei: “Porque a responsabilidade nossa é de acompanhar e de ajudar, porque se elas não sabem sentar no balanço, elas não sabem balançar e se você não ensinar elas não vão aprender”.*

Assim como a monitora Marisa, ao dizer “não o brincar só pelo brincar”, Vilma ressignifica a brincadeira infantil, atribuindo a ela uma dimensão educativa, em se tratando de uma atividade presente na prática pedagógica dos CEMEIs. Esta dimensão educativa não menospreza a atividade lúdica da criança, mas entende que há a construção de “saberes” pela criança nesta atividade mediada pelo adulto. Nos dizeres de Vilma, é a atenção do adulto à criança que possibilitará a escuta das falas infantis, e a partir daí poderão ser delineadas as possibilidades de trabalho:

*E ali do balanço surgem muitas coisas, o faz de conta delas, aí lá na cerca elas vêem uma vaca passando, ela vê a semente que cai... Ali, você pega gancho e trabalha a semana inteira, ouvindo o que as crianças estão falando, então... Eu acho que a gente tem que estar de ouvidos e olhos bem abertos, porque ali no parque não é o brincar pelo brincar: “Vão brincar!” Não é assim. Ali vai te dar gancho pra você trabalhar um monte de coisas na sala de aula, um monte de, assim, brechas. Que você não precisa trazer coisas, assim... Do saber da criança que você vai continuar o trabalho. Então, é da própria cultura dela. Isso eu aprendi no Curso também, né? (...) Eu não consigo ir ao parque se eu não estiver observando um grupo de criança, se eu não estiver brincando com eles, se eu não estiver observando o que eles estão observando.*

Diferentemente de Marisa que, a partir de pressupostos psicológicos instrumentaliza a brincadeira como meio para o desenvolvimento cognitivo, Vilma a assume como manifestação cultural, como interação social que propicia aprendizado desenvolvido, na medida em que satisfaz socialmente à necessidade natural da criança, mas não imediatamente realizável, de conhecer e de experimentar-se em práticas sociais do mundo dos adultos (VYGOTSKY, 2003).

Um outro princípio de trabalho indiciado nos dizeres de Vilma, o qual se relaciona à responsabilidade do educador infantil à escuta e observação constante das crianças: o respeito e a valorização das produções infantis. Usando o desenho como exemplo, a

monitora explícita, inclusive, o modo pelo qual este deve ser compreendido e trabalhado com as crianças pequenas:

*De saber qual, qual faixa de desenho está a criança, porque as meninas [referindo-se às monitoras mais novas] não sabem que é importante, nem que for rabisco, nem que for as garatujas, eles tem que estar fazendo e a gente tem que estar observando e tem que estar arquivando esse material, pra elas... Elas até dão, né? No papelzinho pequeno, que... Olha, a falta da concepção do papel coletivo, do papel grande, e tal.*

Essa forma de compreender a criança como ser social, “como um certo tipo de parceiro social do adulto” (CHARLOT, 1983, p.132), aparece, nas entrevistas, tensionada às especificidades etárias, tema que identifiquei como outro indicador das concepções de infância expressas indiretamente pelas entrevistadas.

### ***A criança como maturação e a criança como personalidade social***

As diferenças entre as idades e suas especificidades aparecem recorrentemente nos enunciados das monitoras. Sua presença é compreensível sob dois aspectos. O primeiro é que o desenvolvimento da criança, como aponta Charlot (1983), coloca o problema de sua passagem progressiva de um certo estado para outro. Na abordagem naturalista da infância, esses estados pelos quais a criança passa, são definidos e descritos como especificidades das faixas etárias, em um desenvolvimento biológico considerado à parte das práticas culturais em que a criança está inserida.

O segundo aspecto é que essas especificidades das faixas etárias, uma herança do maturacionismo, foram descritas pela psicologia experimental em escalas de comportamentos esperados, mês a mês, do nascimento até os oito meses, e em períodos mais espaçados até os 9 anos de idade. Essas escalas foram referência para o trabalho em muitas creches até os anos 70 do século XX (KUHLMANN JR, 2000, p.486).

Ressignificadas por correntes da Psicologia que tiveram e ainda têm grande influência sobre a educação, como o Contrutivismo piagetiano, por exemplo, as escalas maturacionistas deram lugar às etapas de desenvolvimento psicológico. Produzidas segundo os pressupostos de uma teoria de desenvolvimento centrada na atividade construtiva da criança, essas etapas são descritas em situações experimentais que secundarizam a dimensão histórico-cultural do desenvolvimento humano, tomando-o como pano de fundo, como cenário das construções da criança.

As elaborações dessas concepções maturacionistas e etapistas aparecem nas entrevistas, relacionadas ao planejamento diverso de ações educativas, tendo em conta as especificidades das diferentes idades, como no trecho a seguir, dos enunciados da monitora Valéria:

*Trabalhar com a criança maior exige de mim, é... mais do que trabalhar... mais intelectualmente, eu vou ter que buscar mais coisas pra eu poder passar pra eles, para as crianças maiores. Pra poder, é... Eu tenho que buscar mais recursos para poder sanar a necessidade deles. Física e intelectual da idade deles. Os bebezinhos, eu vou precisar... eu preciso mais de físico. Eu estou observando isso. Porque eu preciso ter mais energia pra poder levantar, pra poder trocar, pra poder banhar, e pra poder dançar, e música, porque eu não tenho muito que oferecer pra eles, mais o manuseio. Assim, o que já é a diferença do maior. Do maior que vai exigir mais a fala, que vai exigir mais o meu físico, que vai exigir o meu intelectual. Eu não sei, eu vejo dessa forma.*

Em suas elaborações, ao sugerir que com as crianças maiores, existiria um trabalho mais “intelectual”, necessitando uma busca mais intensa de “recursos” de modo a atender às necessidades de aprendizagem desta faixa etária, e com as crianças menores, o trabalho supriria apenas suas necessidades físicas, exigindo um desempenho, também apenas físico, dos educadores, Valéria manteve a separação histórica entre desenvolvimento físico e intelectual que sustentou a não necessidade de preparação profissional para a atuação junto à criança pequena. Separação essa que, no imaginário social em relação às atividades da monitora e da professora, penalizam a primeira em termos de valorização e reconhecimento.

A concepção de criança implicada nesses dizeres de Valéria remete à da sementinha, da qual se espera um desenvolvimento espontâneo e natural, cabendo ao adulto, o cuidado físico e a estimulação cognitiva. O adulto é aquele que supre as insuficiências biológicas da criança em satisfazer suas necessidades naturais. Isolando a criança como único elemento da relação pedagógica, essa concepção instrumentaliza as mediações do adulto no processo educativo, ocultando a dimensão sócio-afetiva da relação entre criança e adulto.

Quando Valéria afirma que em relação aos bebês não tem muito o que oferecer, esquece-se do quanto o adulto determina as condições da experiência da criança no interior das instituições de educação infantil e o quanto o próprio cuidado é uma prática cultural carregada de significados históricos. As atividades de cuidado para com as crianças pequenas, como as que Valéria citou – “trocar”, “banhar” – não são apenas necessidades

físicas, características da faixa etária dos bebês. Elas são ações educativas e culturais, das quais o adulto participa ativamente e através das quais significados e sentidos do grupo social a que a criança se integra são intercambiados com ela, bem como vínculos afetivos e valores são estabelecidos.

Banhar, dançar, cantar, falar com a criança são atividades educativas da mesma ordem de exigência da chamada “estimulação cognitiva”, e são sempre mediadas, ativamente, pelo adulto, ainda que diversas em suas configurações. Todas elas englobam a educação e o cuidado como atividades inseparáveis e requerem planejamento e o conhecimento sobre as teorias do desenvolvimento das crianças.

Em pesquisas italianas, estudiosos apontam, inclusive, a importância de se superar visões etapistas, que se fortaleceram a partir do maturacionismo, da socialização de crianças pequenas. Como afirma Musatti (1998), sendo a creche uma “ecologia” bastante diferenciada da família, e que possui especificidades de acordo com o contexto no qual se encontra, e também pela presença privilegiada de adultos e crianças, este ambiente torna-se um espaço especial de trocas entre crianças mesmo muito pequenas, exercendo um papel essencial no processo de construção de conhecimentos e no desenvolvimento da identidade e da afetividade destas crianças, assim com a mobilidade e a linguagem, aquisições estas que também influenciarão na complexidade das socializações infantis.

Dessa perspectiva, o profissional de educação infantil, segundo Campos (1994), não se restringiria a “garantir um local seguro e limpo onde as crianças passem o dia” e nem apenas a “preparar as crianças para o ingresso na 1ª série”, desenvolvendo com elas apenas as “atividades de lápis e papel” (CAMPOS, 1994, p. 32), mas um profissional que esteja a par de “uma concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação” (CAMPOS, 1994, p. 37)

Essas preocupações aparecem em uma fala de Marisa. Reconhecendo-se, em seus depoimentos, como mais afeita ao trabalho com crianças maiores (*“Eu tenho amigas que me conheceram trabalhando no infantil e no pré [crianças de 5 e 6 anos] que falam: “Eu não te vejo trabalhando com bebês”. Porque a minha turma é de um ano. Porque a minha turma era de fazer brincadeiras, jogos... de correr e tal. Então, elas falam: “Eu não consigo te ver trabalhando com pequenininhos. Eu queria ser uma mosca para ver!”*), Marisa destacou como momentos relevantes do Curso, as discussões sobre planejamento,

os estudos sobre desenvolvimento e as oficinas em que pode aprender jogos, músicas e brincadeiras, ampliando seu repertório de recursos culturais para atuar com as crianças.

*A questão de planejamento, a questão de desenvolvimento e crescimento dos bebês, né, foram temas que eu indiquei como importantes (...)Eu gostei muito das oficinas, porque a gente tinha... a gente brincava e também aprendia. Brincadeiras novas, músicas novas, jogos novos. Então, coisas práticas que a gente aprendia lá, fazendo, e se divertia muito e depois levava lá para a escola e se divertia lá na escola.*

Indicia-se, nos dizeres de Marisa, uma compreensão de criança, mais próxima das perspectivas histórico-culturais que, por entendê-la como um ser de linguagem, privilegiam a disponibilidade de diferentes linguagens ou formas de expressão nas práticas educativas a ela destinadas (JUNQUEIRA FILHO, 2006). Ao valorizar brincadeiras, músicas e jogos, configura-se, no enunciado de Marisa, uma outra concepção da especificidade das crianças bem pequenas, que nelas reconhece a capacidade de expressar-se e de apropriar-se da cultura.

Se a criança é assim compreendida, cabe ao adulto, como parceiro social de seu desenvolvimento, preparar-se ou formar-se para as práticas educativas, apropriando-se de um repertório de práticas culturais destinadas à criança.

Esse é o argumento com que Liliane justifica a relevância da “oficina de brinquedos e brincadeiras”, realizada no Curso de Aperfeiçoamento, na qual reunimos três grupos da formação de monitores e montamos, coletivamente, um espaço para trocas de experiências relacionadas às brincadeiras e aos brinquedos utilizados nos CEMEIs, onde os participantes puderam vivenciar momentos do brincar e participar de reflexões sobre os fundamentos pedagógicos dos jogos, dos diversos materiais e das diferentes atividades:

*Foi importante porque a gente aprendeu... A gente aprendeu na prática aquela brincadeira, que cada um trouxe alguma coisa, cada um falou, brincaram... Então, assim, foi importante porque cada um tem uma visão da brincadeira que... A partir daí a gente começou a ver que o brinquedo não é só o brinquedo. O brinquedo não é só aquilo, né? Tem várias outras formas dentro do brincar. Então isso foi importante por isso, porque às vezes a gente pega um brinquedo e não tem noção do que pode trazer o brinquedo, a forma de brincadeira que você pode fazer com aquilo.*

Ao analisar essa atividade do Curso, Liliane aponta a apropriação de uma compreensão crítica do brinquedo, além do aprendizado das brincadeiras propriamente ditas: “a gente começou a ver que o brinquedo não é só o brinquedo”; “tem várias outras formas dentro do brincar”. Assim como Marisa, Liliane indicia reconhecer que a

brincadeira das crianças é parte integrante do seu processo de desenvolvimento, bem como sua relação com a literatura através da contação de histórias.

Questionada por mim (*E você lembra de um encontro que a gente teve que a gente propôs que cada pessoa contasse uma história de um jeito diferente? Você conta histórias de um jeito diferente para as crianças?*), Liliane descreve o modo como lida com as histórias infantis no seu fazer cotidiano, indiciando uma compreensão sobre a dimensão alcançada pela ludicidade e pela fantasia na contação de histórias para crianças pequenas:

*Conto, eu... Eu mudo a voz, de vez em quando eu ponho um pano, de vez em quando eu fico atrás de alguma coisa... É, tampando. Ou então eu ponho um lençol, uma cobertura, sabe, eu sempre dou uma caracterização que eu acho importante para as crianças. É uma coisa assim, que, depois do curso que eu tive agora, assim, esses dias... usar urso, mesmo, nem que não seja fantoche, né? Usa urso de pelúcia! Os que tem lá! E a gente tem uma capa enorme, que a gente prende na gente, assim, que nossa! As crianças amam! Então, assim, tem um livrinho lá, não lembro o nome da história, eu sei que é do macaco, que eu contei assim, diferente, e eles amaram! Hoje em dia, eles vêem o macaco, eles acham que é a história, que é da história. Então, assim, é recurso que a gente vai aprendendo a contar, mesmo. Com o tempo você vai vendo que isso é importante. Abrir o livro e só contar a história não tem mais mesmo muito sentido depois que você usa artifícios. Pra contar a história.*

Ao usarem os termos “novos” e “novas”, para referirem-se aos jogos, às músicas, às brincadeiras, às histórias e aos jeitos de contá-las, Marisa e Liliane destacam que as práticas educativas estão em constante transformação, respondendo às especificidades dos contextos sociais, no tempo e no espaço, e a necessidade de mudança e de renovação do repertório de práticas dominadas pelo educador, indiciando uma compreensão da historicidade dos modos de conceber a infância e das práticas voltadas à Educação Infantil.

Essa compreensão ganhou realce em uma passagem da entrevista em que Marisa relembrou um dos textos trabalhados na formação. Trata-se de “As gentes pequenas e o indivíduo”, de Sandra Mara Corazza<sup>34</sup>:

*Ah, um texto que todo mundo achou muito difícil e eu amei é aquele das pessoas grandes e pessoas pequenas. “Gente Grande e Gente Pequena”, lembra? De como era antigamente a educação. De como eram vistas antigamente as crianças. Lembra? (...) E eu amei aquele texto! Eu amei aquele texto! Eles começam a fabricar coisas para a Gente Pequena, e tal. Eu amei aquele texto. Eu tenho aquele texto até hoje. De vez em quando, eu dou uma relida.*

---

<sup>34</sup> CORAZZA, Sandra Mara. “As gentes pequenas e o indivíduo”. In: *Correio da APPOA*. Porto Alegre, n. 52, p. 40 – 53, nov. 1997.

O texto citado por Marisa trata do percurso teórico das compreensões sobre as crianças: de sujeitos que se misturavam aos adultos na vida social dos grupos, recebendo pouca ou quase nenhuma atenção, passando a serem encarados como alvo de cuidados e assistência, principalmente entre os grupos populares e carentes, chegando a serem entendidos e formados, desde pequeninos, como fortes consumidores, juntamente com os adultos que os educam, de ideais e de materiais especificamente planejados para as crianças. Ao referir-se a ele, Marisa explicita a valorização do conhecimento e da compreensão da historicidade, para que se compreendam também as especificidades das crianças atendidas no contexto atual nos CEMEIs de um grande centro populacional como a cidade de Campinas.

A lembrança do estudo da história das concepções de criança e infância apareceu também na entrevista de Vilma. Remetendo-se a uma escrita sua no conjunto das “muletas da memória”, ela relembrou das leituras feitas sobre os modos como eram consideradas as crianças, nas organizações familiares existentes ao longo da grande história (considere-se, por exemplo, o próprio estudo de Arroyo, 1995, bem como os estudos de Ariés, 1981, já abordados neste trabalho):

*Olha lá! Eu sempre retomo isso: “Foi muito marcante pra mim, no grupo, a discussão da concepção de Educação Infantil, a história e a organização até os nossos dias de hoje”, porque a gente teve um momento de História da Educação, né? A gente leu alguns textos, né, que as crianças não eram nada, né? Se morria, se não morria, dormia no meio do pai e da mãe... Então, isso na questão... E a educação estava muito voltada pras famílias, a família era de responsabilidade, não tinha escola.*

A história, como assinala Vilma em seu enunciado, evocou as relações entre família e instituições de Educação Infantil. Nas palavras de Rosemberg (1995):

*a criação do filho pequeno, juntamente com o cuidado do idoso, constitui, talvez, uma das últimas funções que se desprendem, pelo menos parcialmente, do espaço doméstico e da exclusiva tutela familiar (...) Neste novo cenário, o bem-estar da criança pequena deixa de ser preocupação ou encargo restrito da esfera privada, tornando-se um capítulo das políticas públicas, objeto de reivindicação e negociação entre atores sociais, passível de regulamentação e controle estatais além de normatização científica. (p. 167-168)*

Essa temática apareceu nos dizeres de algumas entrevistadas, indiciando concepções de infância implicadas nessa relação.

### ***A criança como filho e a criança como educando***

O contexto da passagem da criança da esfera da tutela familiar para a escola é marcado por idealizações e desqualificações recíprocas entre essas instituições, que resultam em relações tensas entre pais e educadores. Essas tensões aparecem nos enunciados das monitoras de modos distintos.

Valéria, por exemplo, lembrando as temáticas estudadas no Curso, fala sobre a questão das mordidas entre os bebês.

*Eu não lembro, mas eu acho legal que, por exemplo, o problema da mordida, que era uma coisa que a gente tinha muita dificuldade, criança que saía mordendo, e tem ainda, porque faz parte, você entender que a mordida faz parte da idade da criança, né? Que a gente tem que conversar, através da repetição que a criança vai aprender. Olhar pra criança e falar: olha, você não pode morder seu coleguinha porque dói, faz dodói, machuca, ele chora. Então, a gente saber, e poder chegar pros pais também e dar um respaldo. Porque eu estou no berçário e as crianças estão mordendo, parece um bando de vampiros! (riso) E chegar... E morde o nariz, e morde a bochecha, e morde o dedo. E chegar pro pai que vê o filho mordido e falar: paizinho, eu sei que é difícil, mãe, eu sei que é duro, mas faz parte. Hoje ele é o mordido, amanhã ele vai morder, porque faz parte de todo o aprendizado dele, infelizmente. “Ah, mas vocês não olham, vocês não isso, vocês não aquilo...” Não é questão disso, é questão de que a gente está com várias crianças, como é que você vai imaginar que... É lógico que têm umas [crianças] que a gente já sabe mais ou menos, quando começa assim... Ahhh! Pára, fulaninha! E elas olham, e param, né?*

Comentando sobre a sua prática e seus afazeres como monitora, ao lidar com estas situações entre as crianças e com os pais, Valéria explicitou sua compreensão sobre o tema. “Entender que a mordida faz parte da idade da criança”, “faz parte de todo o aprendizado dele”: este é o modo como Valéria situa a situação das mordidas em uma concepção de infância que aponta para as possibilidades de socialização entre as crianças mesmo bem pequenas, e que não se restringem à linguagem oral, mas também às reações corporais, em que movimentos e descobertas curiosas sobre o seu próprio corpo e o corpo do outro intensificam os contatos interpessoais e intensificam-se a partir deles; neste momento, levando em conta as diferenças entre as crianças e as disputas pela atenção dos adultos e das outras crianças, e até mesmo pelos objetos de interesse dispostos na organização dos espaços para os bebês, as mordidas ou pequenas agressões podem ocorrer. Saber sobre esta temática, para a monitora Valéria, faz parte também de um rol de conhecimentos que as monitoras devem ter para “poder chegar pros pais também e dar um respaldo”. Entendendo as famílias como um componente do trabalho com a infância, Valéria indicia sua compreensão sobre a importância da comunicação entre estas duas esferas, a privada e a

pública, para que ambas possam fazer-se compreender, em suas visões e objetivos educativos para com as crianças.

Marisa abordou as relações com a família ao tratar do tema dos limites e regras de convivência social a serem trabalhados nas relações educativas com as crianças.

*(...) a questão de “limites”. Acho importante porque vem trazer - eu me lembro bem - uma coisa assim: nós como educadores não somos totalmente só nós os responsáveis pelos limites. Tem também a questão da família. Tudo passa primeiro pela família. Porque a gente fica muitas vezes angustiado. “Pô, mas esse menino não aprende; esse menino não obedece; esse menino não sossega”, né? Se fosse minha obrigação, incondicional, de estar... né? A obrigação é também do pai. Eu aprendi um pouco a me desvencilhar disso. Dessa neura que eu tinha de eu ter que botar limite, de eu... não sou só eu. A família tem a parte dela. A família que vai ter que colocar isso. Eu vou colaborar enquanto ele estiver aqui na escola. O resto do tempo, ele que vai se ver com a família. Ou a família que vai se ver com ele. Seja lá qual for a situação.*

Voltando-se nesta passagem, para suas concepções a respeito da relação entre a escola e a família, Marisa assinalou suas elaborações a respeito da especificidade de seu papel social de educadora no espaço da creche e do caráter não-invasivo desse papel em relação à família das crianças com as quais atua.

O movimento de re-elaboração de seus entendimentos iniciais é marcado, no enunciado, por suas escolhas lexicais: “desvencilhar”, “neura”. Essas palavras não só estão carregadas de juízos de valor, como também indiciam uma confusão entre os limites que de fato existem entre duas instâncias educativas – a escola e a família – que são centrais no desenvolvimento das crianças pequenas.

Essas ambiguidades sugeridas no enunciado de Marisa aparecem sistematizadas por Cerisara (2002), em pesquisa sobre o gênero feminino e suas determinações na profissionalidade de educadoras infantis. Segundo a autora, nas relações entre famílias e profissionais de creche, a instituição de Educação Infantil torna-se

*[...] palco privilegiado do choque entre público (escola) e privado (casa) e da permanente negociação de limites e poderes sobre a criança. A creche surge [...] como uma instituição que potencializa esses choques, uma vez que [...] as delimitações das atribuições da família, da creche e da escola são ainda nebulosas. (p. 104)*

Liliane abordou as relações com a família em duas situações. A primeira foi no contexto da questão dos limites, ao destacar um texto trabalhado no Curso como sendo material de leitura, inclusive, em reuniões com pais. Trata-se do texto “A questão dos

limites na Educação Infantil”, de Jane Felipe, publicado na Revista Pátio Educação Infantil<sup>35</sup>:

*Eu tenho! Eu tenho a pasta, que fica... De vez em quando ela está na creche, de vez em quando ela está em casa. Fica passeando, porque... é importante, as coisas vão acontecendo, você tem onde puxar. Pra explicar pro pai, explicar... Ah, dos limites. Isso é uma coisa que... a dificuldade continua acontecendo. Porque a criança, até então... Esse é um texto que a gente sempre trabalha. Primeiro entre a gente, e depois a professora passa pros pais. Porque tem hora que a professora barra um pouco a gente por isso, “Não, você não pode...” Então, é mais assim. A gente trabalha muito isso, porque as crianças, hoje em dia, elas são mais autoritárias. Elas são autoritárias mesmo. Não, porque você fala: “Não pode fazer isso!” “Posso!” (risos) Então, assim, é uma coisa assim que você já... Mas eu trabalho, o que eu mais trabalho é o dos limites. Da Revista Pátio, é.*

Ao dizer que as crianças que são atendidas na creche são “mais autoritárias”, reconheço indícios, na fala da monitora Liliane, das dificuldades das profissionais em lidar com a questão das regras e condutas de comportamento das crianças no CEMEI. Esta preocupação é recorrente, não somente no caso das falas das monitoras entrevistadas, mas é comum ouvir de professoras e monitoras de Educação Infantil as colocações sobre as dificuldades em se trabalhar limites de comportamento e atitudes de respeito mútuo entre as crianças. Muitas vezes, esta é considerada, pelas profissionais, a maior dificuldade em sua prática profissional.

A segunda situação em que Liliane abordou as relações com a família dizia respeito ao reconhecimento do trabalho educativo, desenvolvido com as crianças, pelos pais, quando relatam às monitoras suas percepções sobre seus filhos.

*É, e quando a mãe chega e fala: “Você ensinou ela a cantar? Ela está cantando em casa!” Ou então quando ela fala assim: “Ai, a tia falou pra Fulano não fazer tal coisa, ele chega lá repetindo tudo.” Né? “Não faz assim, que cai, machuca o amiguinho!” (risos) Elas ficam bobas de ver que a criança falou tudo que a gente falou, né?*

Os dizeres de Liliane evidenciam um cuidado, na prática da monitora, com a questão das relações entre escola e família, como âmbitos diferentes (CERISARA, 2002), mas entendendo ambas as instâncias como “atores” no processo educativo das crianças pequenas, já que compartilham das ações neste processo. Na citação de Liliane de trechos de falas dos pais, o relacionamento parece ser harmônico, mas nas instituições é sabido que os conflitos podem acontecer (BONOMI, 1998), tanto no âmbito emocional (receio do

---

<sup>35</sup> FELIPE, Jane. “A questão dos limites na Educação Infantil”. In *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano II, n. 4, abr/jul 2005.

juízo do outro, da perda do *status* sobre a educação da criança), quanto no âmbito das próprias diferenças entre as instituições – a família e a creche (conflito entre códigos e culturas, hábitos e valores). No entanto, estes conflitos estão incorporados às práticas e não são omitidos, pelo contrário:

(...) junto com a evolução da imagem profissional das educadoras, e com a identificação desse profissionalismo específico da creche como competência na gestão de relacionamento entre adultos, e entre estes e as crianças, o espaço para enfrentar o aspecto delicado e complexo do relacionamento com os pais ampliou-se notavelmente. De um problema implícito e um tanto escondido, vivenciado mas não mencionando, tornou-se, para as educadoras, objeto sobre o qual a exigência de reflexão e confronto é sempre mais urgente. (BONOMI, 1998, p. 163)

### ***A criança como menino e menina – as relações de gênero***

As relações de gênero na prática educativa com crianças pequenas foram tematizadas no Curso de Aperfeiçoamento. Constitutivo do humano, o gênero é característica construída não apenas a partir de fatores biológicos – os sexos -, mas de relações sociais que se estabelecem entre meninos e meninas, entre homens e mulheres. Um gênero, portanto, só pode ser compreendido na sua relação com outro gênero (CERISARA, 2002).

Essa temática foi retomada por algumas monitoras. Marisa foi uma delas. Segundo a monitora, estas elaborações possibilitaram-lhe compreender de uma outra perspectiva práticas naturalizadas na educação das crianças e suas próprias vivências, como mulher.

*Eu lembro muito da questão de gênero. Por quê? Porque eu sou de uma época ainda muito repressora com relação ao sexo. Muito daquela época “menina brinca disso; menino brinca daquilo” e eu acho que a palestra veio assim, para avaliar mesmo essa questão. Não tem essa, “menina brinca disso, menino brinca disso”. São crianças, e vão brincar de tudo. Vão vivenciar todas as experiências, até para que no futuro, não seja um machista louco ou uma feminista desembastada (risos).*

Mais uma vez, os princípios da diversidade e da heterogeneidade entre crianças e entre grupos são referenciados nos dizeres da monitora. Indicia-se, nas elaborações de Marisa, uma compreensão de que, no espaço do CEMEI, onde são proporcionadas diferenciadas formas de relações, e onde meninos e meninas convivem juntos, deve-se permitir que as crianças experimentem as brincadeiras, ultrapassando as fronteiras das regras que as submetem às categorizações “brincadeiras de menino” e “brincadeiras de meninas”.

Nos estudos de Finco (2004), são tecidas algumas reflexões sobre o comportamento dos adultos frente às relações estabelecidas entre meninos e meninas nas creches, nos momentos de brincadeiras. Segundo a autora, a escola e suas práticas podem tornar-se parte importante no processo de construção de categorizações, por vezes sexistas, dos comportamentos de meninos e meninas: “As práticas educacionais ensinam certas concepções, fazendo com que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas.” (FINCO, 2004, p. 40).

E ainda:

Assim, as relações entre meninos e meninas no ambiente da educação infantil podem ser consideradas importantes para se construir uma relação não hierárquica, uma relação de respeito entre os gêneros. (...) O profissional da educação infantil tem papel fundamental para que estas relações possam acontecer livremente, sem cobranças quanto a um papel sexual predeterminado. (p. 40)

No trecho acima, Marisa caracteriza como redimensionou sua compreensão das relações de gênero na infância da creche e como as sintetizou em um princípio prático: “*São crianças, e vão brincar de tudo. Vão vivenciar todas as experiências*”. Ao dizer desta forma, a monitora indicia compreender o papel dos adultos educadores de maneira similar àquela defendida pela autora.

Vilma também referiu-se às questões de gênero como um princípio de trabalho na Educação Infantil. Ressaltando, em seus enunciados, a criança como um ser de direitos, Vilma narrou o redimensionamento dessas discussões em suas vivências pessoais e profissionais:

*Do direito à criança ser um ser de direito que isso ficou pra mim muito forte do Curso, da questão de gênero, de ver como é que a gente educa menino de um jeito e menina de outro jeito e isso também é responsabilidade nossa. Quantas vezes, assim, eu vejo as meninas: “Menino não chora!” “Menina faz xixi separado de menino”. Então, coisas que estão na nossa cabeça e que a gente passa pras crianças, né? Eles me ajudavam a refletir a minha prática e avançar, né? Porque assim, é... Não só na prática profissional como na prática pessoal, da educação, por exemplo: você discute gênero. Leva a pensar como é que eu estou educando meu filho lá na minha casa, também, né? Porque... Será que eu... Os meninos e as meninas são tratados da mesma forma? O drama desse menino que queria ser bailarino [referindo-se ao filme “Billy Elliot”<sup>36</sup>, assistido em um encontro do Curso], nossa, isso mexe muito com a gente, porque será que a gente dá essa liberdade, essa autonomia de escolha? Ou será que a gente impõe?*

---

<sup>36</sup> *Billy Elliot*. Direção: Stephen Daldry. Produção: Greg Brenman e Jonathan Finn. Roteiro: Lee Hall. Inglaterra: BBC / Tiger Aspect / Working Title Films, 2000.

Explicitando sua compreensão sobre a responsabilidade do adulto em entender as opções de brincadeiras infantis, educando meninos e meninas da mesma forma, Vilma indicia compreender que as categorizações entre os sexos (“Menino não chora!”, “Menina faz xixi separado de menino”, por exemplo) são, muitas vezes, impostas pelos adultos, mas não são compreendidas pelas crianças, que estão interessadas em brincar e experimentar diferentes vivências, ainda sem uma conotação sexual (FINCO, 2004).

### *Através dos fragmentos*

Percorridos os fragmentos dos enunciados das monitoras, deparei-me com compreensões diversas da atividade por elas exercida bem como de infância, afinadas entre si, contraditórias, em interlocução e embates nas relações sociais dos CEMEIs. Essas concepções respondem aos enunciados históricos acerca do trabalho, em geral, e do trabalho feminino, em particular, a enunciados em circulação na formação de educadores, nas práticas profissionais das monitoras e nas relações cotidianas entre adultos e crianças. Mais do que a expressão do que pensam as monitoras, individualmente consideradas, são indicadores das tensões e expectativas geradas pela organização do trabalho e suas implicações sobre os sujeitos concretos que vivenciam suas prescrições e ordenamentos e, dentro delas, as possibilidades de reconhecimento e de valorização. São também indicadores das imagens de criança que nossa sociedade vem produzindo. Como assinala Charlot (1983) nossa imagem de infância é uma imagem contraditória, elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança em termos do que querem ser e temem tornar-se.

Analisados, esses fragmentos permitiram perceber que tanto as normativas de trabalho, quanto as concepções oficiais de educação infantil e de infância, defendidas nos documentos para o município de Campinas, e aquelas assumidas no Curso de Aperfeiçoamento estão sendo ativamente replicadas pelas monitoras, sujeitos a quem se dirigiram.

Mais do que concordância ou discordância em relação a elas, há elaborações em curso, há movimentos de deslocamento de crenças naturalizadas, de explicitação de dúvidas, de busca de argumentos. Esses movimentos indicam que nem as compreensões estabilizadas historicamente eternizaram-se, nem as compreensões emergentes

consolidaram-se. Antes, estão em disputa na tensão das relações de poder em jogo na esfera do Estado e das relações do dia-a-dia no interior dos CEMEIs e de suas relações com a comunidade em que se inserem.

Os sentidos do trabalho como monitoras e os sentidos da infância, como se evidenciou nos dizeres das monitoras, estão sendo elaborados nas suas relações com as crianças, com seus pares, com as professoras e seus superiores no interior dos CEMEIs, com as famílias a quem atendem, nos espaços de formação, nas lutas sindicais, nas discussões das políticas públicas e nas reflexões que cada uma delas produz sobre o trabalho e a própria vida.

Mais do que a peças de um quebra-cabeças, essas elaborações assemelham-se a um caleidoscópio, que dependendo do movimento a ele imprimido, compõe figuras diversas, apesar da determinação de suas condições de produção.

## ***Considerações finais: sentidos encontrados, elaborações em continuidade***

Retomando a busca pautada por este trabalho de pesquisa, procurei compreender como os conceitos e informações sobre infância e Educação Infantil, que foram deliberadamente compartilhados no Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, mediatizaram a identidade e a prática das profissionais como monitoras de Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas.

Os enunciados compartilhados comigo pelas monitoras nas entrevistas foram compreendidos, a partir de Bakhtin (1986, 2003), concebendo a produção de sentidos como sendo possibilitada e mediada pela linguagem. A partir das contribuições desse referencial teórico, pude compreender, voltando-me tanto ao meu papel como professora-formadora quanto como pesquisadora, o lugar da linguagem nos processos educativos e seus modos de funcionamento na circulação e produção de conhecimentos e nas transformações por que os sujeitos passam nas (e a partir das) relações de ensino. Na via de mão dupla entre a ideologia historicamente constituída (os sentidos estabilizados nos sistemas ideológicos, compartilhados no Curso como referências teóricas) e aquela que emerge do cotidiano (os sentidos que emergem nas relações cotidianas de vida e de trabalho, compondo o que Bakhtin denomina ideologia do cotidiano), ambos historicamente constituídos, outras elaborações vão entrando no jogo dos sentidos.

Levando em conta o contexto de sentidos desta investigação, o qual abordou o histórico do atendimento à infância e as concepções de criança, as quais foram constituintes das concepções de Educação Infantil – aquelas que mediarão o contexto do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras da Rede de Campinas e os dizeres na entrevista - e o modo como as monitoras enunciaram sobre seu trabalho, puderam ser retomados os sentidos, também históricos, da profissão de monitoras de Educação Infantil, considerando que tais sentidos mediatizaram aqueles indiciados a partir dos dados da pesquisa.

Na análise dos dados recolhidos das entrevistas realizadas, este foco trouxe-me a possibilidade de dividir as elaborações, ou seja, os sentidos, agora vislumbrados como efeitos da formação no Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, presentes nos enunciados das profissionais, em dois elementos: as imagens que fazem de si mesmas e de

sua categoria profissional na Rede, incidindo nas relações de trabalho entre elas e outros profissionais dos CEMEIs e as concepções de infância e Educação Infantil, em elaboração pelas monitoras, permeando suas práticas e as compreensões sobre as mesmas.

Na síntese destes dados escolhidos para análise, identifiquei algumas tendências sobre os elementos acima mencionados. Estas tendências, ainda que aqui apresentadas como considerações finais da pesquisa, são interpretações possíveis, mas não finitas ou acabadas, dos dados apresentados.

Os caminhos percorridos na pesquisa em busca das compreensões elaboradas pelas monitoras dos conceitos e informações sobre infância e Educação Infantil, que foram com elas deliberadamente compartilhados no Curso de Aperfeiçoamento, indicaram-me relatos do trabalho desenvolvido nos CEMEIs, do aprendizado entre pares, dos aprendizados com a criança. Nesse percurso deparei-me com perguntas sobre conceitos e práticas ainda não compreensíveis ou convincentes, com discordâncias em relação a normas, a modos de fazer e de entender o trabalho com a criança, com frustrações diante da perda de espaços de fortalecimento profissional. Nele, compartilhei de narrativas de pequenas vitórias e de derrotas na busca pela afirmação do grupo profissional das monitoras, de insatisfações nascidas da falta de autonomia no cotidiano do trabalho e da alegria experimentada pela valorização e reconhecimento do trabalho feito. Ouvi também indícios de planos de mudar de vida e de profissão, de algumas delas que reivindicam equiparação social e para isso visualizam como caminho tornarem-se professoras, através da continuidade de seus estudos e por meio de novo ingresso profissional. De outras, planos de continuar monitoras e reivindicações por formação específica – algo que extrapole a formação continuada, e que avance para a formação acadêmica - dentro da própria carreira das monitoras. De todas elas, a reivindicação por espaços de formação e indicativos, claramente formulados, de como organizar essa formação.

Esse *turbilhão de sentidos* ajudou-me a compreender que o Curso de Aperfeiçoamento, tendo se inserido na busca dessas profissionais, mais ou menos explícita, individual ou coletivamente manifestada, pelo reconhecimento como educadoras infantis, no interior dos CEMEIs e também na esfera público-administrativa, contribuiu para que elas se apropriassem do próprio trabalho.

Uma certa insatisfação das monitoras com relação ao conteúdo significativo de sua atividade enunciada por elas e apreendida nesta análise, que dizia respeito ao desconhecimento sobre os fazeres e saberes inerentes à profissão de monitora de Educação Infantil, também passou a ser reelaborada, redirecionando-se para a busca permanente de um entendimento sobre os fundamentos de seu próprio trabalho. E este reconhecimento extrapola a dimensão das práticas diretas com as crianças, avançando na direção da busca da valorização profissional, enunciada pelas monitoras entrevistadas: por reconhecerem-se, querem ser reconhecidas como educadoras, no interior dos CEMEIs e também na esfera público-administrativa.

Nas interações das quais resultaram os enunciados analisados, as monitoras foram dando indícios desta apropriação de seu trabalho pelo viés do conhecimento. Mediadas pelo conhecimento que acumularam sobre seus objetos de trabalho – a criança, a aprendizagem, a brincadeira, entre outros – as monitoras explicitaram seu trabalho em lidar com tais objetos em suas práticas cotidianas, indiciando, nesta transposição, uma produção didática qualificada. Referenda-se, aqui, um dos princípios do Curso de Aperfeiçoamento: a idéia de que se produz conhecimentos na prática, e que esta produção encontra, nos cursos de formação, fóruns de explicitação, exposição, discussão, negociação e ampliação desses conhecimentos. Nos dizeres das monitoras, esta produção de conhecimentos é dimensionada, de modo singular: há momentos em que reiteram as escolhas do Curso, há momentos de contradição para com elas, há momentos em que o Curso foi um estímulo para esta construção de conhecimentos, e outros em que configurou-se como continuidade de um processo intenso de formação já iniciado.

Neste movimento de produção de conhecimentos, as monitoras, como foi explicitado por algumas delas, passaram a entender - ou procuraram fazê-lo - as opções de trabalho das professoras em suas práticas com as crianças. Nessa compreensão, entendida como réplica, como resposta de um sujeito ao outro, e não somente aceitação passiva (Bakhtin, 1986), as monitoras tanto referendaram e compartilharam dessas práticas, trazendo-as para o seu universo de escolhas, quanto se opuseram a elas, não apenas nos moldes da silenciosa “*interpretação das ordens*” (Dejours, 1992) ou nas ações com as crianças, mas participando no planejamento das atividades dos CEMEIs, argumentando e defendendo suas escolhas, assumindo-se como educadoras infantis.

Enfim, compartilhando ou questionando as escolhas das professoras, os conceitos sobre infância e Educação Infantil mediados pelo Curso indiciaram possibilitar às monitoras ter autonomia em fazer suas próprias opções de planejamento e ações educativas para com as crianças, muitas vezes de maneira independente em relação às professoras, inclusive objetivando avaliar tais ações, posteriormente.

Mesmo sem ter tematizado especifica ou unicamente os conflitos e tensões históricas entre professoras e monitoras de Educação Infantil, as relações e conflitos entre as categorias profissionais com relação à separação de tarefas e funções se fizeram presentes, foram abordadas nos enunciados produzidos pelas monitoras e elaboradas como um dos efeitos de sentido do Curso, não no sentido da resolução ou acordo dessas tensões, mas como explicitação das condições de sua produção, como possibilidade política de superação e como objeto de reflexão para as monitoras.

As elaborações das monitoras sobre estes conflitos e tensões fizeram-me compreender que, antes da tentativa de prescrever uma solução para a situação, é necessário entender – tanto em espaços de atuação profissional quanto em espaços de formação continuada de educadores - que as diferenças entre as monitoras e as professoras, mais ou menos explícitas, são constitutivas de seu trabalho. Afinal, as construções históricas destas carreiras são diferentes, diferenciando os lugares sociais ocupados e o reconhecimento dado a eles.

Compreende-se, no entanto, que os conflitos não se restringem às profissionais, mas estão presentes na dinâmica da instituição de Educação Infantil. Afinal, até 20 anos atrás, não se tratavam de Unidades Educativas, mas de unidades assistenciais. Passando as creches a serem locais onde se atende a uma etapa da Educação Básica, transformam-se em locais de atuação de profissionais da educação, porém, herdando-se uma estrutura em que se mantém a monitora e incorpora-se a professora. Numa instituição nestes moldes, os espaços de cada um devem ser geridos, já que há funções para cada uma das profissionais – reconhecidas como iguais ou diferentes, sendo negociadas ou conflitadas, gerando divergências intoleráveis ou produtivas. As monitoras, em seus dizeres, apontam para a importância da gestão destes conflitos no CEMEI, por meio da atuação de Orientadoras Pedagógicas, de Diretoras Educacionais, de Coordenadoras Pedagógicas, responsáveis também, no coletivo, pela dinâmica da elaboração do projeto pedagógico e sua consecução,

bem como da formação continuada das educadoras, no contexto das diversas vozes que ecoam destas profissionais: vozes históricas, vozes que pedem por saber e (re)conhecimento, vozes de acomodação ou movimento, de luta ou resignação.

Dos modos de elaboração permanente das monitoras sobre tais diferenças entre as carreiras, compreensões que são singulares, derivam implicações para estas profissionais, no que diz respeito à continuidade de sua atuação como educadoras infantis: algumas delas reivindicam equiparação social, e para isso visualizam como caminho tornarem-se professoras, através da continuidade de seus estudos e por meio de novo ingresso profissional. Outras monitoras reivindicam formação específica – algo que extrapole a formação continuada, e que avance para a formação acadêmica - dentro da própria carreira das monitoras.

A recorrência da demanda por uma formação que tenha como princípio a articulação entre os saberes teóricos sobre a profissão e a dimensão das práticas já elaboradas e compartilhadas pelas monitoras nos CEMEIs é a contribuição dessas profissionais para os profissionais envolvidos com o GEM, o Grupo de Estudos das Monitoras, espaço formativo já garantido legalmente à categoria, para os formuladores de políticas públicas, para educadores preocupados com a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de Educação Infantil, para estudiosos das esferas da Educação Infantil e da formação de educadores.

Não um caminho único, mas uma direção possível, as atividades formativas pautadas neste princípio abririam cada vez mais a possibilidade de reconhecimento de que as monitoras de Educação Infantil são e/ou necessitam ser portadoras de fundamentos teórico-práticos que referendam suas ações, no cotidiano da educação das crianças pequenas nas instituições em que atuam, num contexto de luta constante pelo reconhecimento de sua identidade profissional. Sem deixar de lado a recuperação do histórico da construção do atendimento à infância e da constituição da profissão de educadora/professora de Educação Infantil, conforme já dito, os cursos de formação continuada tornariam-se também espaços de mobilização dos sujeitos para a compreensão, justamente, das implicações trazidas por este contexto de atuação, onde se requer um trabalho coletivo e uma negociação constante nos modos de atuação das profissionais.

A compreensão do viver extraída dos sentidos produzidos por minhas interlocutoras sintetiza-se em uma fala de Vilma que explicita a luta constante pela constituição da identidade social: *“não pode deixar morrer aquilo que a gente já tinha construído, né? Independente de administrações e de Políticas Públicas, a gente não pode deixar isso morrer”*.

## ***Referências bibliográficas***

- AMADO, Cristina, ROSEMBERG, Fúlvia. “Mulheres na escola”. In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez / Fundação Carlos Chagas, n. 80, fev. 1992, p. 62-74.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *O significado da infância*. Conferência realizada no Primeiro Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENINCÁ, Elli et. al. A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. In BENINCÁ, Elli, CAIMI, Flávia E. (orgs.) *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BOLÍVAR, A. (org.) *Profissão professor: o itinerário pessoal e a construção da escola*. São Paulo: EDUSC, 2002.
- BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna. (orgs) *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna. (orgs) *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *A política dos outros. O cotidiano de moradores da periferia e o que pensam sobre o poder e os poderosos*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.
- CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/COEDI, 1995.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (textos proferidos no Encontro Técnico de Formação do Profissional de

- Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, Belo Horizonte, abril de 1994). Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- CARVALHO, Mara Campos de. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (org). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Entre a casa e a escola: educadoras do primeiro grau na periferia de São Paulo*. São Paulo, 1992 (mimeo)
- CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- CORAZZA, Sandra Mara. As gentes pequenas e o indivíduo. In: *Correio da APPOA*. Porto Alegre, n. 52, p. 40 – 53, nov. 1997.
- CUNHA, M. V da. A escola contra a família. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.
- EDWARDS, Carolyn. (org.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FELIPE, Jane. A questão dos limites na Educação Infantil. In *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano II, n. 4, abr/jul 2005.
- FINCO, Daniela. Encontrando nas brincadeiras as múltiplas formas de ser menino e de ser menina. In *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, Ano I, n. 3, dez 2003 / mar 2004.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora. A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação: 2006.
- KRAMER, Sônia. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- KRAMER, Sônia, SOUZA, Solange Jobim. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In *Histórias de professores*. São Paulo: Ática: 1996.
- KUHLMAN Jr., Moysés. Educando a infância brasileira. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira. *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- LIMA, Mayumi Souza. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. In *Revista Criança*. n. 27. Brasília: MEC, 1994.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Pensar categorias em história da educação e gênero. In *Projeto História*. São Paulo: Educ, n. 11, nov. 1994, p. 7-18.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da Educação sob a perspectiva do gênero. In *Projeto História*. São Paulo: Educ, n. 11, nov. 1994, p. 31-46.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *A História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MASETTO, M. T. *Aulas Vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

- MELO, Alberto da Cunha. Falar, Falar. In *Dois caminhos e uma oração*. São Paulo: Editora A Girafa, 2003.
- MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MUSATTI, Tulia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna. (orgs) *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- NADAL, Beatriz Gomes, RIBAS, Marina Holzmann. *Formação de Professores Orientadores (Tutores)*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação à Distância, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.
- NEGRÃO, Ana Maria Melo. *Infância, educação e direitos sociais: "Asilo de Órfãos"*. Campinas, SP: UNICAMP / CMU, 2004.
- OLIVEIRA, Regina Maringoni de. *A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da Escola Viva*. Campinas, SP: FE/UNICAMP [s.n.], 2005.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et. al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.) *Educação Infantil: Muitos Olhares*. São Paulo: Cortez, 1994
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil em Florianópolis*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- PAYER, M. Onice. As diferentes memórias discursivas no processo de leitura. In *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: ALB, n. 36, p.18 - 21, dez. 2000.
- PÉREZ, Carmen L. V., SAMPAIO, Carmen S., TAVARES, Maria Tereza G. Quem conta o fazer aumenta no coletivo o conhecer. In GARCIA, Regina L. (org.) *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PESSOA, Fernando. Tudo se me evapora. In PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.
- PINHEIRO, Márcia Aparecida Pereira da Silva. *A formação profissional na prática cotidiana: o que nos contam as educadoras de creche*. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

- PINHEIRO, Márcia Aparecida Pereira da Silva. História Oral: novas maneiras de pensar as práticas educativas na creche. In *Margens. Revista Interdisciplinar*. CUBT/UFPA, v. 1, n. 2, set. 2004.
- RAMOS, Ana Isabel Lima, PORTO ALEGRE, Alberto da Motta. Cuidar e educar no berçário: a superação de um paradoxo na educação infantil. In *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano 1, n. 1. abr / jul 2003.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In RIBEIRO, I., RIBEIRO, A. T. (orgs) *Famílias e Processos Contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria Malta. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1994.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (org). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Currículo em Construção*. Campinas: SME, 1997.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. *O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras*. São Paulo: EDUSP, 2000.
- SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VON SIMSON, Olga. Memória e identidade sócio-cultural. In *XI th International Oral History Conference – Proceedings*, v. 03. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil: Fundação Getúlio Vargas: Fiocruz, Casa de Oswaldo Cruz, 1998.
- WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na Educação Infantil. In *Pro-Posições*, v. 14, n. 3 (32), set./dez. 2003, p. 53 - 65.
- WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

Documentos:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Curso de Aperfeiçoamento para Monitores que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil*. Campinas, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Curso de Preparação para Professores para Educação Infantil, Nível Médio, Modalidade Normal*. Campinas, 2004.

Filmes:

*Billy Elliot*. Direção: Stephen Daldry. Produção: Greg Brenman e Jonathan Finn. Roteiro: Lee Hall. Inglaterra: BBC / Tiger Aspect / Working Title Films, 2000.

*Colcha de Retalhos*. Direção: Jocelyn Moorhouse. Produção: Sarah Pillsbury e Midge Sanford. Roteiro: Jane Anderson, baseado em livro de Whitney Otto. EUA: Amblin Entertainment / Universal Pictures, 1995.

*Narradores de Javé*. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani. Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Brasil: Bananeira Filmes / Gullane Filmes / Laterit Productions, 2003.

Legislação:

CONANDA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE / MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n° 8.069/90)*. Brasília, 2002 (2ª edição)

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil*. Campinas, 1992.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS / DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. *Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas (lei n° 12.012/04)*. Campinas, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS / DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. *Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (lei n° 12.985/07), Anexo II*

*– A (Atribuições de Cargos – Quadro Geral de Cargos), Quadro de Cargos do Magistério (lei n.º 12.987 de 28 de junho de 2007). Campinas, 2007*

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS / DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. Edital I de 2007, Processo Seletivo para Monitor de Educação Infantil. Campinas, 2007.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **MATERIAL DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO UTILIZADO COMO “MULETAS DA MEMÓRIA” NAS ENTREVISTAS.**

#### Ano de 2003:

- Pautas das atividades propostas para os encontros realizados, devidamente datadas.
- Relatórios da formadora de alguns encontros realizados no início do Curso, constando o andamento detalhado dos encontros, além de reflexões pessoais sobre os mesmos.
- Cadernos de registro pessoal da formadora (2 cadernos), contendo anotações pessoais realizadas nos próprios encontros do Curso, sobre o andamento das atividades, bem como observações pessoais e registro de fala das cursistas.
- Programa de Curso, elaborado com a turma, no início do ano, após atividades de recolhimento de temas de interesse das cursistas. Tal plano contém objetivos, temas/assuntos a serem abordados, proposta de metodologia de trabalho, atitudes de trabalho assumidas pelas monitoras, dicas/orientações de estudo e procedimentos necessários no Curso, referências bibliográficas e possibilidades de contato com as formadoras.
- Cartaz grande com o título “Temas que vieram dos desejos”: refere-se à explicitação dos temas referentes à Educação Infantil, escolhidos pelas monitoras e formadoras para abordagem no Curso, após dinâmica de escrita pessoal dos “desejos do coração”, onde as cursistas tiveram a oportunidade de expressar suas mais sinceras expectativas a respeito do Curso que acabavam de iniciar, bem como suas perspectivas profissionais diante da realização de tal Curso.
- Tarefas em geral, referentes a propostas de pesquisa e escrita sobre experiências profissionais cotidianas, temas e estudos teóricos abordados no Curso.
- Avaliações dos encontros e do Curso em geral, onde ficam explicitados os pareceres das cursistas em relação ao andamento dos encontros e dos estudos como um todo,

bem como suas expectativas e suas sugestões de mudanças. Abordam também os comentários das monitoras sobre as relações do Curso com as suas atividades práticas profissionais nos CEMEI onde atuam.

- Avaliação do Curso em geral após complementação de horas realizada no início de 2005. Os monitores e monitoras que realizaram o curso em 2003, para fins de complementação de horas em certificado, foram convidados a participar da exibição do filme “Narradores de Javé”. Partindo da reflexão sobre este filme, solicitou-se que as cursistas produzissem registros escritos que abordassem os sentidos produzidos em sua prática a partir do Curso de Aperfeiçoamento, após um ano de término do mesmo. Desta forma, tais relatórios estão permeados pelas impressões a respeito do Curso, bem como análises pessoais das posturas profissionais configuradas a partir daí.

#### Ano de 2004

- Pautas das atividades propostas para a maioria dos encontros realizados, devidamente datadas.
- Cadernos de registro pessoal da formadora (2 cadernos), contendo planejamento dos encontros, anotações pessoais realizadas nos próprios encontros do Curso, sobre o andamento das atividades, bem como observações pessoais e registro de falas das cursistas.
- Programa de Curso, elaborado no início do referido ano, após atividades de recolhimento de temas de interesse das cursistas. Tal plano contém objetivos, temas/assuntos a serem abordados, proposta de metodologia de trabalho, atitudes de trabalho assumidas pelas monitoras, dicas/orientações de estudo e procedimentos necessários no Curso, referências bibliográficas e possibilidades de contato com as formadoras.
- “Caixa dos desejos”: caixa decorada pelo grupo de monitoras, cujo objetivo era abrigar escritas sobre os desejos das profissionais, mais especificamente, os temas ou situações do cotidiano sobre os quais gostariam de conversar, trocar experiências, obter esclarecimentos, enfim, estudar, no Curso. Dentro desta caixa, encontram-se os desejos iniciais das monitoras, que deram origem também à

delimitação dos temas de estudo no grupo. Estas escrituras estão em papéis com formato de coração, simbolizando desejos íntimos, que respondem a seguinte pergunta: “Reconhecendo-se como um educador infantil, qual o seu maior desejo?”

- Cartaz denominado “Seleção de temas para estudo”, elaborado pelo grupo, no intuito de compor o Programa de Curso já citado anteriormente, abordando temas da educação como um todo e da Educação Infantil, mais especificamente, bem como desejos de trocas de experiências em temas bastante ligados às vivências práticas das monitoras.
- Tarefas em geral, referentes a propostas de pesquisa e escrita sobre experiências profissionais cotidianas, temas e estudos teóricos abordados no Curso.
- Avaliações dos encontros e do Curso em geral, onde ficam explicitados os pareceres das cursistas em relação ao andamento dos encontros e dos estudos como um todo, bem como suas expectativas e suas sugestões de mudanças. Abordam também os comentários das monitoras sobre as relações do Curso com as suas atividades práticas profissionais nos CEMEI onde atuam. Nesse material, há duas avaliações mais detalhadas: uma avaliação mais completa dos encontros, onde o objetivo principal era saber em que medida o Curso estava atendendo às expectativas das monitoras, e a tabulação, feita pelas formadoras e explicitada às monitoras, dos dados da avaliação do primeiro semestre do Curso.

#### Ano de 2005/2006

- Pautas das atividades propostas para a maioria dos encontros realizados, devidamente datadas.
- Caderno de registro pessoal da formadora, contendo planejamento dos encontros, anotações pessoais realizadas nos próprios encontros do Curso, sobre o andamento das atividades, bem como observações pessoais e registro de falas das cursistas.
- Programa de Curso, elaborado no início do referido ano, após atividades de recolhimento de temas de interesse das cursistas. Tal plano contém objetivos, temas/assuntos a serem abordados, proposta de metodologia de trabalho, atitudes de trabalho assumidas pelas monitoras, dicas/orientações de estudo e procedimentos

necessários no Curso, referências bibliográficas e possibilidades de contato com as formadoras.

- Papéis em forma de “folha”, contendo sugestões de temas para estudo no Curso, os quais deram origem a uma “árvore dos desejos”, metáfora que nos ajudou a compor o Programa de Curso já mencionado.
- Tarefas em geral, referentes a propostas de pesquisa e escrita sobre experiências profissionais cotidianas, temas e estudos teóricos abordados no Curso.
- “Relatos de infância”: proposta de narrativa sobre a infância das cursistas – atividade disparadora do estudo da história da infância e das especificidades das crianças da Educação Infantil. A riqueza dos depoimentos aborda situações da vida cotidiana em família, bem como as vivências escolares dos monitores.
- Avaliações dos encontros e do Curso em geral, onde ficam explicitados os pareceres das cursistas em relação ao andamento dos encontros e dos estudos como um todo, bem como suas expectativas e suas sugestões de mudanças. Abordam também os comentários dos monitores sobre as relações do Curso com as suas atividades práticas profissionais nos CEMEI onde atuam. Nesse material, há duas avaliações mais detalhadas: uma avaliação parcial do Curso realizada no final de 2005 e a avaliação final do Curso, realizada em maio de 2006.

## **ANEXO 2**

### **QUESTÕES MOBILIZADORAS PARA A ENTREVISTA COM MONITORAS**

- Fale sobre a sua trajetória escolar, suas experiências como aluna.
- Fale sobre a sua trajetória profissional, sobre suas experiências de trabalho, antes de tornar-se monitora da Rede.
- Fale sobre o seu ingresso na Rede, como monitora da Educação Infantil. Por que fez esta escolha, ou “foi escolhida” por esta função? Como era a sua prática, no início? Recebeu formação da Rede? Tinha dificuldades? Quais expectativas tinha em relação ao trabalho? Ao longo de sua trajetória na profissão, o que foi acontecendo, na prática?
- Na época, qual foi a sua motivação para fazer o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras? Por que desejou ou por que resolveu fazer o Curso?
- Quais eram as suas principais expectativas em relação ao Curso, quando ingressou?
- O que significou, para você, contribuir para a delimitação dos temas de estudo do Curso?
- Quais atividades do Curso – dinâmicas, tarefas, encontros, leituras, oficinas – você destacaria como mais importantes, interessantes ou prazerosas, para você?
- Que tipo de encontro você gostava mais: os encontros que envolviam leituras e discussão de texto ou os encontros com oficinas práticas, envolvendo metodologias de trabalho? Dê a sua opinião sobre estes dois tipos de encontro e fale sobre a relevância dos mesmos.

- O que poderia ter sido diferente, no andamento dos encontros do Curso? Tem alguma sugestão, nesse sentido?
- Você considera que a teoria estudada aproximava-se das dúvidas, dos questionamentos e das necessidades que você tinha em relação à sua prática?
- Você considera que as oficinas envolvendo metodologias de trabalho (dicas para a própria prática) aproximavam-se de suas necessidades de trabalho no CEMEI?
- O que você achava dos encontros entre grupos do Curso? Quais lembranças você tem disso?
- Qual a sua opinião sobre encontros que envolviam palestras temáticas com estudiosos convidados?
- Qual a sua opinião sobre os encontros que envolviam exibição de filmes?
- Qual a sua opinião sobre a contação de histórias infantis, nos encontros? E sobre a leitura de mensagens (“textos de aquecimento” sobre educação, sobre infância, de auto-ajuda e otimismo, artigos de revista, jornal, Internet...)
- Qual a sua opinião sobre as atividades de análise de imagens, nos encontros (fotos, charges, obras de arte...)?
- O que significou, para você, a atividade de relato sobre a sua infância?
- Você considera que teve dificuldades em iniciar ou dar andamento à sua participação no Curso? Em quê? Por quê?

- Você se lembra de dificuldades que o Curso enfrentou no nível da S.M.E. e da Coordenação de Formação? Fale sobre elas.
- Comente, conte, dê exemplos da aproximação do Curso como um todo com a sua prática: o que mudou, o que não mudou, o que se transformou, o que melhorou, se as mudanças no modo de pensar e fazer na Educação Infantil ocorreram ou não, ou se não houve influência alguma do Curso na sua prática.
- O quê, do Curso, você aproveita, na sua prática, até hoje? Os conhecimentos produzidos no Curso, sobre infância, Educação Infantil, o cotidiano de trabalho nos CEMEI's, a postura do educador infantil, as políticas para a Educação Infantil, a importância da formação continuada?
- O Curso constituiu, para você, um estímulo para continuar a sua formação como educadora, professora, pedagoga? Você participou, após o Curso, ou está participando de outros espaços formativos da Rede ou exteriores a ela: outros cursos ligados à educação, conclusão de etapas do ensino regular, curso superior, etc?
- Como o GEM (Grupo de Estudos para Monitores está organizado em sua U.E.? Como você avalia este espaço?
- Hoje, pretende continuar sendo monitora de Educação Infantil? Por quê?
- O que você tem a dizer a respeito desta entrevista que fizemos?

### **ANEXO 3**

## **DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS ESCRITOS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA MONITORAS UTILIZADOS COMO “MULETAS DA MEMÓRIA” EM CADA ENTREVISTA**

### *Entrevista com a monitora Alice*

Os materiais escritos selecionados para esta entrevista foram:

- Escrita coletiva do grupo: sugestões de temas para o plano de Curso escritas em sulfite verde, recortada em formato de “folha”, para montarmos a nossa “árvore dos desejos”, metáfora utilizada por nós para elencarmos os assuntos de interesse das monitoras para aquele ano de trabalho.
- Tarefa “Pensando e construindo juntos...”: escrita de expectativas, desejos de aprendizagem no Curso, sugestões para as dinâmicas dos encontros, etc.
- Escrita a partir de imagens: “Os novos direitos da criança” (desenhos e escrita de Luiz Lobo). Alice escreveu sua interpretação pessoal acerca de dois destes direitos: 1. o direito de mostrar o que sente, e 2. o direito à confiança.
- Tarefa escrita contendo reflexões sobre a concepção de “educar e cuidar” na Educação Infantil. O tema foi estudado em bibliografia específica, e a partir destas leituras e conversas, as monitoras deveriam escrever sobre as implicações desta temática para a prática pedagógica pessoal.
- Relatório e reflexões pessoais sobre o filme “Colcha de Retalhos” (Jocelyn Moorhouse, 1995), exibido às monitoras no intuito de discutirmos a questão da memória e também das diferentes formas de registro (da vida pessoal, da vida profissional). Esta atividade também foi disparadora da confecção, através de costura e colagens, de uma colcha de retalhos temática: “Memórias: momentos marcantes da minha prática pedagógica como monitora de Educação Infantil”
- “Relato de infância” de Alice (atividade também disparada pela exibição do filme): este relato foi proposto com o objetivo de provocar a sensibilização para a percepção da infância como etapa marcante da vida, e também como material de

comparação das infâncias de ontem e de hoje (práticas familiares, práticas educativas, direitos, etc.).

- Avaliação pessoal parcial do Curso de Aperfeiçoamento, realizada em dezembro de 2005.
- Avaliação pessoal final do Curso de Aperfeiçoamento, realizada em maio de 2006.

Fotos utilizadas: fotos da confecção da maquete de um espaço físico “ideal” para a Educação Infantil e fotos de cada um dos quadros da Colcha de Retalhos do grupo.

#### *Entrevista com a monitora Liliane*

Os materiais escritos selecionados para esta entrevista foram:

- Caixa dos Desejos: caixa de papelão decorada com desenhos das monitoras e formadoras (cada desenho estava ligado aos desejos de cada uma das participantes do Curso em relação às suas expectativas para o mesmo). Dentro da Caixa, folhas em formato de “coração”, contendo por escrito os desejos “mais sinceros, vindo do coração” das monitoras, ou seja, suas expectativas de formação para com o Curso. Esta atividade foi realizada no 1º encontro de trabalho com este grupo.
- Cartaz grande contendo propostas do grupo acerca de temas de estudo. Os temas foram escritos por cada uma das monitoras em tiras de papel e estão dispostos em círculo no cartaz. Esta atividade foi o ponto de partida para a elaboração do Plano de Curso daquele ano de trabalho.
- Tarefa de descrição da sugestão de um brinquedo para ser compartilhado com colegas, inclusive de outros grupos, num encontro coletivo que denominamos “Oficina de Brinquedos e Brincadeiras”. Liliane sugere um móbile especial para bebês, e descreve sua confecção e os objetivos de sua utilização.
- Tarefa referente à questão proposta: “Por que o espaço físico é pedagógico?” Liliane apresenta reflexões teóricas, porém sem usar citações bibliográficas, acerca do tema.
- Livro das Avaliações: uma produção escrita de todas as monitoras, a qual ocorria em praticamente todos os encontros. Insistíamos, mesmo com a resistência de algumas delas, para que escrevessem sobre os seguintes assuntos, ao final de cada encontro: quais foram os temas abordados no encontro, como foi o envolvimento

peçoal e do grupo nas discussões, quais foram as dificuldades apresentadas pelo encontro e quais seriam as sugestões para a melhoria de tais atividades.

- Avaliação parcial dos encontros do Curso: as expectativas estão sendo atendidas? A prática pedagógica está sendo influenciada pelo Curso? A dinâmica dos encontros do Curso é satisfatória?, entre outras perguntas propostas. Liliane escreve avaliando tudo de uma forma predominantemente positiva.
- Produção escrita das formadoras: trata-se de uma tabulação dos dados da avaliação geral do 1º semestre do Curso. As perguntas, cujas respostas foram tabuladas, são equivalentes às perguntas da avaliação parcial citada anteriormente.

Fotos utilizadas: fotos de momentos de estudo do Grupo G (2004) e fotos de encontros coletivos entre grupos, no mesmo ano.

#### *Entrevista com a monitora Marisa*

Os materiais escritos selecionados para esta entrevista foram:

- Caixa dos Desejos: caixa de papelão decorada com desenhos das monitoras e formadoras (cada desenho estava ligado aos desejos de cada uma das participantes do Curso em relação às suas expectativas para o mesmo). Dentro da Caixa, folhas em formato de “coração”, contendo por escrito os desejos “mais sinceros, vindo do coração” das monitoras, ou seja, suas expectativas de formação para com o Curso. Esta atividade foi realizada no 1º encontro de trabalho com este grupo.
- Cartaz grande contendo propostas do grupo acerca de temas de estudo. Os temas foram escritos por cada uma das monitoras em tiras de papel e estão dispostos em círculo no cartaz. Esta atividade foi o ponto de partida para a elaboração do Plano de Curso daquele ano de trabalho.
- Tarefa de descrição da sugestão de um brinquedo para ser compartilhado com colegas, inclusive de outros grupos, num encontro coletivo que denominamos “Oficina de Brinquedos e Brincadeiras”. Marisa sugere brincadeiras com música, palmas e gestos, cada uma delas enfatizando uma temática, como, por exemplo, as partes do corpo e os alimentos. Em seu texto, Marisa descreve detalhadamente as músicas e os procedimentos da brincadeira, abordando, ainda, o número de crianças,

a utilização do espaço, o papel do educador na brincadeira e as contribuições trazidas pela atividade.

- Livro das Avaliações: uma produção escrita de todas as monitoras, a qual ocorria em praticamente todos os encontros. Insistíamos, mesmo com a resistência de algumas delas, para que escrevessem sobre os seguintes assuntos, ao final de cada encontro: quais foram os temas abordados no encontro, como foi o envolvimento pessoal e do grupo nas discussões, quais foram as dificuldades apresentadas pelo encontro e quais seriam as sugestões para a melhoria de tais atividades.
- Avaliação parcial dos encontros do Curso: as expectativas estão sendo atendidas? A prática pedagógica está sendo influenciada pelo Curso? A dinâmica dos encontros do Curso é satisfatória?, entre outras perguntas propostas. Marisa responde às questões com riqueza de detalhes, avaliando tudo de forma positiva. Destaca que o Curso têm abordado tanto a teoria quanto a prática, e que todos os profissionais de Educação Infantil, inclusive gestores, deveriam passar por uma experiência formativa como esta.
- Produção escrita das formadoras: trata-se de uma tabulação dos dados da avaliação geral do 1º semestre do Curso. As perguntas, cujas respostas foram tabuladas, são equivalentes às perguntas da avaliação parcial citada anteriormente.

Fotos utilizadas: fotos de momentos de estudo do Grupo G (2004) e fotos de encontros coletivos entre grupos, no mesmo ano.

#### *Entrevista com a monitora Joana*

Os materiais escritos selecionados para esta entrevista foram:

- Caixa dos Desejos: caixa de papelão decorada com desenhos das monitoras e formadoras (cada desenho estava ligado aos desejos de cada uma das participantes do Curso em relação às suas expectativas para o mesmo). A palavra que acompanhava o desenho de Joana era “segurança”. Para cada desenho, havia uma “palavra-desejo” acompanhando. Os papéis (metade de uma folha sulfite) onde os desejos estavam descritos não estavam mais dentro desta caixa, pois já haviam sido devolvidos às monitoras, na época do Curso. Esta atividade foi realizada logo nas primeiras semanas de trabalho com este grupo.

- Cartaz grande contendo propostas do grupo acerca de temas de estudo. Os temas foram citados, em um dos encontros, por cada uma das monitoras participantes, e houve a complementação dos mesmos, por parte das formadoras, que iam escrevendo no papel craft. Alguns dos temas presentes neste registro, da forma como estão escritos no cartaz, são: conhecimento de conteúdo e práticas da educação de 0 a 3 anos; postura do educador (como agir?); trocas de experiências; desenvolvimento e especificidades das crianças de 0 a 3 anos; espaço físico da creche; história da Educação Infantil; trabalho com a comunidade (acolhida das crianças, relação com os pais, reuniões); planejamento; desafios/problemas (sexualidade, agressividade, mordida, inclusão), entre outros temas. Esta atividade foi o ponto de partida para a elaboração do Plano de Curso daquele ano de trabalho.
- Relatório por escrito das professoras-formadoras, abordando os dois primeiros encontros do grupo (texto construído coletivamente por mim e pela minha parceira de formação), onde aparecem registradas algumas falas e observações nossas sobre a monitora Joana. No relatório do primeiro encontro, há o registro da fala de Joana em sua apresentação ao grupo, onde ela comenta que seu ingresso na Rede foi desgastante, principalmente pela falta de apoio e confiança por parte da professora titular da turma. Nesta apresentação, Joana comenta, ainda, que procura apoiar-se bastante nos conhecimentos trazidos pelos cursos de formação que frequenta. No relatório do segundo encontro, há registros da fala de Joana ainda comentando sobre as imposições de planejamentos e a falta de abertura para troca de idéias com monitoras, por parte da professora. Mais adiante há registro de um questionamento de Joana acerca do que seria o “planejamento na Educação Infantil”. Este questionamento da monitora fez com que escolhêssemos este tema como um dos primeiros para estudo no grupo.
- Tarefa envolvendo trabalho artístico (recorte e colagem de retalhos de papel, montando uma cena) e registro escrito, sobre o tema “participação dos pais na vida escolar das crianças”. Joana fez este trabalho em parceria com outra monitora do grupo, e ambas elaboraram um texto avaliando positivamente esta participação das famílias no trabalho do CEMEI.

- Texto escrito pela monitora, como tarefa complementar solicitada às monitoras, em uma apresentação de seminários no grupo, abordando temáticas diversas. O texto de Joana é sobre “o desenvolvimento da autonomia das crianças na Educação Infantil”. A monitora utiliza-se de referências bibliográficas diversas, como Constance Kamii e Paulo Freire, e faz citações a seu modo.
- Material de avaliação permanente dos encontros do Curso: 3 bolsas de papel cartão com os enunciados, “eu felicito”, “eu critico” e “eu proponho”, em cada uma delas (importante dizer que esta organização desse material foi proposta por uma das monitoras do grupo). As monitoras registravam, sempre ao final de cada encontro, suas impressões, colocando-as na bolsa correspondente. No caso de Joana, não encontrei nenhuma avaliação desta monitora nas bolsas “eu critico” e “eu proponho”. Na bolsa das felicitações, Joana avalia positivamente dinâmicas de encontro e temáticas que julgou mais interessantes, como “agrupamentos multietários” e “espaço físico”. Também diz gostar do esforço das professoras-formadoras em fazer com que as pessoas leiam e estudem bastante, e participem oralmente nos encontros.
- Avaliação geral final dos encontros do Curso, com perguntas abordando as contribuições do Curso para a prática das monitoras, a organização dos encontros, a relevância dos temas estudados, entre outras. Joana avalia predominantemente de forma positiva o Curso, em sua escrita. Diz ter incorporado as questões teóricas à sua prática, e elenca como temas de estudo de que mais gostou o “planejamento”, a “autonomia”, a “importância do brincar”, entre outros.
- Avaliação do Curso em geral após complementação de horas realizada no início de 2005. Os monitores e monitoras que realizaram o curso em 2003, para fins de complementação de horas em certificado, foram convidados a participar da exibição do filme “Narradores de Javé”. Partindo da reflexão sobre este filme, solicitou-se que as cursistas produzissem registros escritos que abordassem os sentidos produzidos em sua prática a partir do Curso de Aperfeiçoamento, após um ano de término do mesmo. Desta forma, tais relatórios estão permeados pelas impressões a respeito do Curso, bem como análises pessoais das posturas profissionais configuradas a partir daí. No caso de Joana, esta monitora descreve a sua satisfação

em ter realizado o Curso, o qual, segundo ela, trouxe aprendizados efetivos para a sua prática, sendo citados como “úteis” e proveitosos”. Joana comenta sobre as palestras com estudiosos convidados e suas contribuições. Cita também alguns dos conteúdos estudados e “aprendidos”, segundo ela, quais sejam: a teoria de Vygotsky, o trabalho com Projetos, a autonomia das crianças, o planejamento, a observação e o registro do trabalho educativo, o respeito ao desenvolvimento das crianças, a implementação de melhorias na relação cotidiana com os pais, a importância do trabalho coletivo, entre outros. Joana também fala sobre a importância da formação dos educadores, e da valorização da teoria e da prática. Descreve, também, ao final de seu texto, sua sensibilização maior pela infância, graças ao Curso, segundo seu relato.

#### *Entrevista com a monitora Vilma*

Os materiais escritos selecionados para esta entrevista foram:

- Caixa dos Desejos: caixa de papelão decorada com desenhos das monitoras e formadoras (cada desenho estava ligado aos desejos de cada uma das participantes do Curso em relação às suas expectativas para o mesmo). Para cada desenho, havia uma “palavra-desejo” acompanhando. Os papéis (metade de uma folha sulfite) onde os desejos estavam descritos não estavam mais dentro desta caixa, pois já haviam sido devolvidos às monitoras, na época do Curso. Esta atividade foi realizada logo nas primeiras semanas de trabalho com este grupo.
- Tarefa envolvendo trabalho artístico (recorte e colagem de retalhos de papel, montando uma cena) e registro escrito, sobre o tema “participação dos pais na vida escolar das crianças”. Vilma fez este trabalho em parceria com outra monitora do grupo, e ambas elaboraram um texto falando sobre a necessidade de não apresentar preconceitos em relação ao trato com as diferentes famílias atendidas na U.E. Apontam a necessidade do trabalho com valores universais, como a paz, a solidariedade, a justiça e a honestidade, e comentam que nem sempre os valores trabalhados nos CEMEIs são os mesmos valorizados pelas famílias. Exemplificam dizendo que, enquanto na escola ensinam as crianças a não baterem nos colegas,

usando o diálogo para resolver problemas, alguns pais reforçam a idéia de que as crianças devem bater ou revidar quando são agredidas.

- Escritas das monitoras do Grupo G usadas para a elaboração de um jornal sobre o Curso, denominado por nós como “O Empurrão”. Há escritas sobre os seguintes temas: músicas na Educação Infantil; a luta das monitoras para reconhecimento e valorização profissional; o brincar na infância; o espaço físico das creches; a educação ambiental; a participação das monitoras no COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Esta última é a escrita de Vilma, e ela fala sobre a sua participação e os conteúdos de palestras assistidas no evento, nas quais destaca-se o perfil do educador infantil.
- Material de avaliação permanente dos encontros do Curso: 3 bolsas de papel cartão com os enunciados, “eu felicito”, “eu critico” e “eu proponho”, em cada uma delas (importante dizer que esta organização desse material foi proposta pela própria monitora Vilma, na época de nossos encontros, quando estudávamos a melhor maneira de avaliar nossos momentos de formação). As monitoras registravam, sempre ao final de cada encontro, suas impressões, colocando-as na bolsa correspondente. No caso de Vilma, destaque, entre outras escritas, uma proposta sua, solicitando que as professoras-formadoras tragam mais textos sobre o tema “autonomia”, com o qual a monitora estava envolvida em razão da montagem de um seminário.
- Avaliação geral final dos encontros do Curso, com perguntas abordando as contribuições do Curso para a prática das monitoras, a organização dos encontros, a relevância dos temas estudados, entre outras. Vilma avalia predominantemente de forma positiva o Curso, destacando temas estudados como de fundamental importância: a concepção de educador e educação infantil, as especificidades das crianças de 0 a 3 anos, o planejamento, o espaço físico da creche, o registro, entre outros. Vilma diz que o Curso, apesar de bastante carregado nos estudos teóricos, fez uso de uma metodologia “ágil e variada”. Destaca que o Curso contribuiu muito “na dimensão prática, do saber fazer e do saber por que fazer”. Destaca o seu desejo e a importância de que outras monitoras também façam o Curso, para que possam

“avaliar e repensar a postura como educadoras sistematicamente, para que haja mudança e para que nossas crianças de fato vivam a infância em nossas U.E.s”.

- Avaliação do Curso em geral após complementação de horas realizada no início de 2005. Os monitores e monitoras que realizaram o curso em 2003, para fins de complementação de horas em certificado, foram convidados a participar da exibição do filme “Narradores de Javé”. Partindo da reflexão sobre este filme, solicitou-se que as cursistas produzissem registros escritos que abordassem os sentidos produzidos em sua prática a partir do Curso de Aperfeiçoamento, após um ano de término do mesmo. Desta forma, tais relatórios estão permeados pelas impressões a respeito do Curso, bem como análises pessoais das posturas profissionais configuradas a partir daí. No caso de Vilma, a monitora inicia sua escrita citando um trecho da música “Tocando em Frente”, de Almir Sater e Renato Teixeira. Em seguida, Vilma traça um histórico sobre o surgimento do Curso de Aperfeiçoamento: a iniciativa de algumas pessoas que “observavam e valorizavam” o trabalho das monitoras na Rede, e que consideravam que seria necessário repensar tais práticas, para que as monitoras construíssem o perfil das educadoras da Rede, sendo o Curso o “ambiente” propício para esta discussão, possibilitando reflexões sobre “quem é o educador infantil da S.M.E.” e “qual é a formação necessária para este educador”. Vilma aborda a metodologia do Curso – discutir e valorizar práticas - e os conteúdos estudados nos encontros. Comenta sobre a utilização prática destes estudos e sua atuação como formadora no Curso, em 2004. No final, aponta o desejo de que os grupos de monitoras continuem se encontrando, “para atualizar o debate sobre o cotidiano da escola de Educação Infantil, da profissionalização do Educador Infantil e outros tantos temas que este curso possibilitou a discussão.”
- Duas fotos de nossos encontros, sendo que, em uma delas, impressa na Agenda Escola Viva 2004, estamos reunidas na sala do NAED Sudoeste a qual usávamos para nossos encontros, assistindo a uma palestra sobre gênero e Educação Infantil, com uma estudiosa convidada. Esta palestra é comentada por Vilma, e a monitora comenta que um dos destaques do Curso, para ela, foram as palestras com convidados, cujas temáticas enriqueciam nossos estudos. A outra foto traz o grupo reunido com outro grupo de monitoras, em uma visita aos CEMEIs da cidade de

Piracicaba. Vera localiza a si mesma e a outras pessoas na foto, e destaca a importância das visitas, em nosso Curso.